

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



**TESIS DOCTORAL**

**El síndrome del burnout en el profesorado de la ESO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA**

**PRESENTADA POR**

**Estela Montejo Martín**

Director

Rosario Martínez Arias

**Madrid, 2014**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA  
EDUCACIÓN



# **EL SINDROME DEL BURNOUT EN EL PROFESORADO DE LA ESO**

Autora:

Estela Montejo Martín

Directora:

Dra. Rosario Martínez Arias

Departamento de Metodología de las ciencias del comportamiento

Facultad de psicología (U.C.M.)

TESIS DOCTORAL

Madrid, 2014

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



**TESIS DOCTORAL**

**El síndrome del burnout en el profesorado de la ESO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA**

**PRESENTADA POR**

**Estela Montejo Martín**

Director

Rosario Martínez Arias

**Madrid, 2014**

*A mi familia  
y  
a todos los profesores  
que han hecho posible esta investigación*

# ÍNDICE GENERAL

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Fundamentación teórica</b>	
<b>1. Conceptualización del Burnout</b>	<b>5</b>
1.1. ¿Qué es el “Burnout”? principales definiciones	5
1.2. ¿Cómo se traduce el término “Burnout” al castellano?	20
1.3. Diferenciación del “Burnout” frente a otros conceptos	23
1.3.1. Estrés	23
1.3.2. Depresión	27
1.3.3. Ansiedad	31
1.3.4. Tedio o aburrimiento	32
1.3.5. Fatiga y fatiga crónica (SFC)	33
1.3.6. Síndrome de adicción al trabajo	34
1.3.7. Insatisfacción laboral	34
1.3.8. Crisis de la edad media o crisis existencial	38
1.3.9. Agotamiento vital	38
1.3.10. Alienación	38
1.3.11. Indefensión aprendida	39
1.3.12. Acoso laboral (Mobbing)	40
1.3.13. Entrega/vinculación/implicación en el trabajo (Work Engagement)	41
<b>2. Investigación del Burnout</b>	<b>46</b>
2.1. Etapas en el desarrollo histórico de la investigación del “Burnout”	46
2.2. ¿Por qué es importante investigar el síndrome de “Burnout” en los docentes?	51
2.3. Variables más significativas asociadas con el “Burnout” docente	69
2.3.1. Personales	71
2.3.2. Sociodemográficas	155
2.3.3. Antropométricas, biológicas y fisiológicas	208
<b>3. Factores, ciclos y modelos explicativos del Burnout</b>	<b>211</b>

3.1.	Factores que causan estrés y/o “Burnout” en la enseñanza	211
3.2.	Ciclos de estrés y “burnout” del profesorado	235
3.3.	Modelos explicativos del “burnout”	240
3.3.1.	Generales	240
3.3.2.	Docentes	266
4.	Evaluación y Diagnóstico	296
4.1.	Sintomatología asociada al “burnout”. Consecuencias	296
4.2.	Evaluación del burnout	304
4.2.1.	Medidas orgánicas y fisiológicas	304
4.2.2.	Autoinformes	306
4.2.3.	Informes de los alumnos	338
4.2.4.	Maslach Burnout Inventory (MBI)	345
5.	Aspectos claves para la intervención	369
5.1.	Fases en el proceso de desarrollo del síndrome de “Burnout” docente	369
5.1.1.	Klarreist (De Dios Franco, 2003)	369
5.1.2.	Edelwich y Brodsky (1980)	370
5.1.3.	Blase (1982)	370
5.1.4.	Modelo de Price y Murphy (1984)	371
5.1.5.	Modelo de Bronsberg y Vestlund (1997)	371
5.1.6.	Quevedo-Aguado, Delgado, Fuentes, Salgado, Sánchez, Sánchez y Yela (1999)	372
5.1.7.	Kristensen, Borritz, Villadsen y Christensen (2005)	373
5.2.	Estrategias de intervención	374
5.2.1.	Manejo centrado en el individuo	379
5.2.2.	Manejo centrado en la institución/organización	393
5.2.3.	Manejo social. Apoyo social como factor modulador	406
5.2.4.	Programas específicos	409
<b>Investigación</b>		
6.	Objetivos	420
7.	Hipótesis	421
8.	Método	424

8.1.	Participantes	424
8.2.	Diseño	434
8.3.	Procedimiento	434
8.4.	Variables e instrumentos de medida	435
8.5.	Resultados	440
8.5.1.	Validación de instrumentos	441
8.5.2.	Relaciones entre las dimensiones de “Burnout” y otras variables	470
8.5.3.	Predicción del síndrome del “Burnout”	493
9.	Discusión	504
10.	Conclusiones	519
<b>Referencias</b>		522
<b>Anexos</b>		620
	Anexo I. Instrumentos de medida del “Burnout” (autoinformes)	621
	Anexo II. Cuestionarios	625
	Anexo III. Factores que causan estrés o Burnout en la docencia	634
	Anexo IV. Resumen de hipótesis	637
<b>Summary</b>		639

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.2.1. Principales momentos del recorrido histórico en la definición del “Burnout”	21
Tabla 1.3.1. Principales diferencias entre “Burnout” y otros conceptos	45
Tabla 2.2.1. Motivos para el estudio del “Burnout” docente	51
Tabla 2.3.1. Edad y “Burnout” docente	75
Tabla 2.3.2. Experiencia en la docencia y “Burnout”	78
Tabla 2.3.3. Sexo de los docentes y “Burnout”	87
Tabla 2.3.4. Estado civil de los docentes y “Burnout”	91
Tabla 2.3.5. Correlaciones obtenidas por Morán (2005) entre las escalas del MBI, y de éstas con los factores de personalidad el NEO-FFI	99
Tabla 2.3.6. Extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura en su relación con el “Burnout”	101
Tabla 2.3.7. PCTA y “Burnout”	103
Tabla 2.3.8. Relación de la personalidad resistente con el “Burnout”	106
Tabla 2.3.9. Influencia de la personalidad resistente y SC sobre la predicción del “Burnout” según Moreno-Jiménez et al. (en Buendía et al., 2002)	109
Tabla 2.3.10. Locus de control y “Burnout” docente	123
Tabla 2.3.11. Medida de la autoeficacia docente propuesta en el modelo “Clase y contexto escolar” de Friedman et al. Tomado de Gil-Monte (2007)	139
Tabla 2.3.12. Satisfacción laboral y “Burnout” según Zedec et al. (1988)	150
Tabla 2.3.13. Niveles educativos y “Burnout”	158
Tabla 3.1.1. Factores más nombrados como antecedentes del estrés y/o “Burnout” docente	234
Tabla 3.2.1. Resumen de ciclos de estrés y “Burnout” docente	239
Tabla 3.3.1. Fases del modelo de Golembiewski et al.	253
Tabla 3.3.2. Fases del modelo de Leiter et al. (1989)	254
Tabla 3.3.3. Correlaciones entre las tres dimensiones del “Burnout”	282
Tabla 3.3.4. Resumen de las principales investigaciones sobre variables influyentes en el “Burnout”	295
Tabla 4.1.1. Consecuencias del “Burnout”	303
Tabla 4.2.1. Evolución del MBI	346
Tabla 4.2.2. Niveles de “Burnout” según las puntuaciones directas obtenidas	360



en cada escala

Tabla 4.2.3. Resumen de coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alpha)	363
Tabla 4.2.4. Resumen de resultados de las correlaciones	363
Tabla 4.2.5. Comparación de medidas del MBI en diferentes profesiones	364
Tabla 5.2.1. Temporalización del programa de formación para prevenir el “Burnout” en los docentes (Gil-Monte et al., 2007)	388
Tabla 5.2.2. Pautas de intervención (Alarcón et al., 2001)	417
Tabla 8.1.1. Número de centros seleccionados por subdirección territorial y titularidad	424
Tabla 8.1.2. Distribución de los participantes según su experiencia docente	428
Tabla 8.1.3. Distribución de los participantes según su grado de formación complementaria	429
Tabla 8.1.4. Departamentos a los que pertenecen los profesores	434
Tabla 8.4.1. Propiedades psicométricas y características de los factores del Big-Five reducido en la población norteamericana	438
Tabla 8.5.1. Matriz de configuración de rotación Promax	442
Tabla 8.5.2. Matriz de correlaciones entre factores	443
Tabla 8.5.3. Solución no estandarizada del modelo con tres factores	444
Tabla 8.5.4. Solución completamente estandarizada	446
Tabla 8.5.5. Correlaciones entre los factores PHI	446
Tabla 8.5.6. Correlaciones múltiples al cuadrado de las variables del modelo de tres factores	448
Tabla 8.5.7. Estadísticos de ajuste del modelo de tres factores del MBI	449
Tabla 8.5.8. Coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alpha)	449
Tabla 8.5.9. Estadísticos de los ítems del factor Cansancio Emocional	450
Tabla 8.5.10. Estadísticos de los ítems del factor Realización Personal	450
Tabla 8.5.11. Estadísticos de los ítems del factor Despersonalización	451
Tabla 8.5.12. Correlaciones entre los factores	452
Tabla 8.5.13. Matriz de configuración. Cuestionario Big-five	453
Tabla 8.5.14. Modelo Big-Five. Solución no estandarizada	456
Tabla 8.5.15. Correlaciones entre los factores	458
Tabla 8.5.16. Completely Standardized Solution	459

Tabla 8.5.17. Correlaciones múltiples al cuadrado de los ítems con los factores del cuestionario Big-Five	460
Tabla 8.5.18. Estadísticos de ajuste del modelo de cinco factores con 45 ítems del cuestionario Big-Five	460
Tabla 8.5.19. Coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alpha) de las puntuaciones de los factores del Big-Five	461
Tabla 8.5.20. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Neuroticismo	461
Tabla 8.5.21. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Apertura al exterior	462
Tabla 8.5.22. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Amabilidad	462
Tabla 8.5.23. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Extraversión	463
Tabla 8.5.24. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Responsabilidad	463
Tabla 8.5.25. Matriz de correlaciones entre los factores	464
Tabla 8.5.26. Matriz de configuración de la rotación Promax del cuestionario de Situaciones relacionadas con el síndrome	466
Tabla 8.5.27. Coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alpha) de las puntuaciones de los factores del cuestionario de situaciones relacionadas con el “Burnout”	467
Tabla 8.5.28. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los elementos del factor Autoeficacia docente	467
Tabla 8.5.29. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los elementos del factor Estrés docente y experiencias negativas	468
Tabla 8.5.30. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los elementos del factor Clima y convivencia en el centro	469
Tabla 8.5.31. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los elementos del factor Consideración social y de las familias	470
Tabla 8.5.32. Estadísticos descriptivos y resultados contraste “t” de Student	471
Tabla 8.5.33. Estadísticos descriptivos de los componentes del síndrome y edad	472

Tabla 8.5.34. Estadísticos descriptivos de las variables del síndrome y tener pareja	474
Tabla 8.5.35. Estadísticos descriptivos de las variables del síndrome y tener pareja	475
Tabla 8.5.36. Estadísticos descriptivos de las variables del síndrome y hábitat	476
Tabla 8.5.37. Estadísticos descriptivos de los componentes del síndrome y titularidad del centro	479
Tabla 8.5.38. Estadísticos descriptivos de los componentes del síndrome y tamaño del centro	480
Tabla 8.5.39. Estadísticos descriptivos de los componentes del “Burnout” y tener alumnado de diversidad y resultados del contraste $t^{***}$ de Student	483
Tabla 8.5.40. Estadísticos descriptivos de los componentes del “Burnout” y titulación de los docentes y resultados del contraste $t^{**}$ de Student	484
Tabla 8.5.41. Correlaciones lineales de Pearson entre las puntuaciones en las dimensiones del “Burnout” y el número de años de permanencia en el centro (n = 556)	485
Tabla 8.5.42. Estadísticos descriptivos Departamentos didácticos	486
Tabla 8.5.43. Cansancio Emocional x situación laboral x titularidad	489
Tabla 8.5.44. Realización Personal x situación laboral x titularidad	489
Tabla 8.5.45. Despersonalización x situación laboral x titularidad	490
Tabla 8.5.46. Correlaciones entre las dimensiones del síndrome y personalidad tipo A (N = 564)	490
Tabla 8.5.47. Correlaciones entre las dimensiones del síndrome y los cinco factores de personalidad (N = 564)	491
Tabla 8.5.48. Correlaciones entre las dimensiones del síndrome y las variables derivadas del cuestionario de situaciones docentes (N = 564)	492
Tabla 8.5.49. Estadísticos resumen del modelo de regresión. Cansancio Emocional	494
Tabla 8.5.50. Coeficientes de regresión del modelo final y contrastes de los predictores. Cansancio Emocional	495
Tabla 8.5.51. Estadísticos resumen del modelo de regresión. Realización Personal	496

Tabla 8.5.52. Coeficientes de regresión del modelo final y contrastes de los predictores. Realización Personal	497
Tabla 8.5.53. Estadísticos resumen del modelo de regresión. Despersonalización	498
Tabla 8.5.54. Coeficientes de regresión del modelo final y contrastes de los predictores. Despersonalización	499
Tabla 8.5.55. Estadísticos de ajuste del modelo	503

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.2.1. Tres grandes bloques de traducción del término “Burnout” (Gil-Monte, 2003)	21
Figura 2.1.1. Principales hitos de cada fase	50
Figura 2.3.1. Autoconciencia y “Burnout” (Thompson, 1993)	128
Figura 2.3.2. Autoeficacia profesional (Friedman, 2000)	137
Figura 2.3.3. Modelo de Autoeficacia (Friedman, 2003)	144
Figura 3.3.1. Modelo de la competencia social (Harrison, 1983)	241
Figura 3.3.2. Modelo operacional (Jayaratne et al., 1983, 1986)	242
Figura 3.3.3. Modelo de Cherniss	244
Figura 3.3.4. Modelo de Thompson et al. (1993)	246
Figura 3.3.5. Modelo de Meier (1983)	251
Figura 3.3.6. Golembiewski et al. (1983, 1986, 1988, 1996) Phase Model	253
Figura 3.3.7. Secuencia del modelo de Leiter et al. (1988, 1989, 1993)	254
Figura 3.3.8. Modificación en la secuencia del modelo de Leiter (1989)	255
Figura 3.3.9. Modelo de Lee et al. (1993)	257
Figura 3.3.10. Modelo de Manzano (1998)	258
Figura.3.3.11. Hipótesis del modelo de demandas y recursos basado en Hakanen et al. (2006)	260
Figura 3.3.12. Modelo de Taris et al. (2005)	262
Figura 3.3.13. Modelo que integra el “Burnout” dentro del proceso de estrés laboral (Gil-Monte, 2003)	264
Figura 3.3.14. Función de los sentimientos de culpa en el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (Gil-Monte et al., 2001)	265
Figura 3.3.15. Esquema que recoge la teoría de Blase (1982)	268
Figura 3.3.16. Modelo de la teoría de Polaino (1982)	270
Figura 3.3.17. Modelo ramificado de Esteve (1986)	272
Figura 3.3.18. Modelo de Oliver (1993)	276
Figura 3.3.19. Correlaciones establecidas entre cada una de las variables consideradas e influencia sobre el síndrome de “Burnout”	276
Figura 3.3.20. Modelo de ecuaciones estructurales para las variables latentes de los procesos de “Burnout” en la enseñanza (Manassero et al., 2000)	284

Figura 3.3.21. Modelo resultante del “Burnout” en docentes (basado en Dorman, 2003)	287
Figura 3.3.22. Hipótesis intraburnout de Dorman (2003)	289
Figura 3.3.23. Principales implicaciones del modelo de Dorman (2003)	290
Figura 3.3.24. Factores relevantes e influencia de éstos en función de los resultados obtenidos (Arcenillas, 2003)	292
Figura 3.3.25. Modelo de ecuaciones estructurales que asocia los factores de estrés escolares, variables, personales docente y “Burnout”. La línea punteada representa la asociación directa entre comportamiento disruptivo de los alumnos y “Burnout”	293
Figura 4.2.1. Estructura del CBP (Moreno et al., 1993)	331
Figura 4.2.2. MBI-HSS	348
Figura 5.2.1. Resumen de las principales estrategias de intervención	418
Figura 7.1. Modelo explicativo del “Burnout” docente	423
Figura 8.1.1. Distribución de los participantes por edades	425
Figura 8.1.2. Distribución de los participantes según el sexo	425
Figura 8.1.3. Distribución de los participantes en cuanto a tener o no tener pareja estable.	426
Figura 8.1.4. Distribución de los participantes en función de tener o no hijos	426
Figura 8.1.5. Situación administrativa de los docentes	427
Figura 8.1.6. Titulación de los participantes	428
Figura 8.1.7. Distribución de los participantes según la ubicación del centro	430
Figura 8.1.8. Distribución de los participantes según titularidad del centro y tamaño	431
Figura 8.1.9. Cargos que ocupan los participantes	431
Figura 8.1.10. Distribución de docentes con alumnos con necesidades educativas específicas	432
Figura 8.1.11. Distribución de niveles educativos que imparten los docentes	432
Figura 8.5.1. Diagrama del modelo de estructura factorial del MBI en docentes de ESO	447
Figura 8.5.2. Modelo factorial ajustado del cuestionario Big-Five. Solución estandarizada	455
Figura 8.5.3. Diagrama de error Cansancio Emocional. Edad	473

Figura 8.5.4. Diagrama de error Realización Personal. Edad	473
Figura 8.5.5. Diagrama de error Despersonalización. Edad	474
Figura 8.5.6. Diagrama de error para las tres variables del “Burnout”. Estado Civil	475
Figura 8.5.7. Diagrama de error para las tres variables del “Burnout. Hijos	476
Figura 8.5.8. Diagrama de error para Cansancio Emocional. Hábitat	477
Figura 8.5.9. Diagrama de error para Realización Personal. Hábitat	478
Figura 8.5.10. Diagrama de error para Despersonalización. Hábitat	478
Figura 8.5.11. Diagrama de error para las tres variables del “Burnout”. Titularidad del centro	479
Figura 8.5.12. Diagrama de error para Cansancio Emocional. Tamaño del centro	481
Figura 8.5.13. Diagrama de error para Realización Personal. Tamaño del centro	481
Figura 8.5.14. Diagrama de error para Despersonalización. Tamaño del centro	482
Figura 8.5.15. Diagrama de error para las tres dimensiones del “Burnout”. Atención a la diversidad	483
Figura 8.5.16. Diagrama de error para las tres dimensiones del “Burnout”. Nivel de formación	485
Figura 8.5.17. Diagrama de error para Cansancio Emocional. Departamento didáctico	487
Figura 8.5.18. Diagrama de error para Realización Personal. Departamento didáctico	488
Figura 8.5.19. Diagrama de error para Despersonalización. Departamento didáctico	488

## **INTRODUCCIÓN**

Mi experiencia profesional como orientadora y profesora de refuerzo en la ESO me ha ido llevando durante estos años de profesión a encontrarme con compañeros que han atravesado momentos profesionales (y secundariamente personales) muy complejos: cansados, sin ganas de continuar en esta profesión, con indiferencia hacia sus alumnos cuando anteriormente habían sido docentes muy involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, con programas de innovación que no quieren seguir desarrollando, desbordados por las exigencias que al rol docente se le atribuye en estos momentos, impotentes por tener que ejercer además de cómo profesores como sustitutos en ocasiones de las propias familias, desbordados por algunas problemáticas concretas de sus alumnos y que se les escapaban de su competencia profesional, con incertidumbre por no entender lo que les pasaba a nivel personal como docentes, derrumbados en alguna ocasión física y psicológicamente, en ocasiones con deseos de cambiar de centro escolar pese a no tener ningún problema en concreto en sus centros respectivos, a menudo diagnosticados de estrés o depresión pero sin poder determinar una causa desencadenante y sin gran mejoría tras las bajas y los tratamientos farmacológicos... Como orientadora y docente he sentido una gran impotencia al no saber ofrecerles más ayuda que la simple catarsis o desahogo momentáneo más como compañera que como profesional. Poco a poco y ya empezados mis estudios de doctorado fui necesitando comprender qué les pasaba a estos magníficos profesionales, pues sus manifestaciones no denotaban meramente una mala racha, una época de estrés o un estado de ansiedad frente a situaciones concretas con alumnos; sus verbalizaciones y sus conductas no verbales indicaban que algo más podía estar pasando. Igualmente, y gracias a que en los últimos años he tenido la suerte de compartir centros con equipos directivos de alta calidad humana, nos íbamos percatando a través de nuestras conversaciones sobre las situaciones de estos colegas, que era común entre ellos la necesidad de solicitar un traslado de centro, alternativa que por sí sola no solucionaba del todo el problema sino que meramente lo parcheaba, dejando en los colegas (tanto en los afectados directamente como en los equipos directivos que les intentaban apoyar sin saber muy bien cómo hacerlo) una sensación de fracaso y vacío personal/ profesional muy



importante y que marcaba un antes y un después en sus expectativas sobre la enseñanza, sus ideales, su papel como profesores, educadores e incluso como personas. Con algunos de ellos he tenido la suerte de continuar en contacto, para la mayoría el cambio de centro y por tanto de destino (cambio de contexto inmediato, de expectativas, etc.) fue una solución a muy corto plazo pero quedando a medio plazo una cierta desilusión, sensación de fracaso... a medio plazo, es decir, que nunca llegaron a recuperar su yo profesional previo, siendo el área social el más tocado, es decir, su capacidad de trato cálido, cercano, próximo y humano con los alumnos y compañeros. Cualquier docente conoce la soledad del aula, si a esto se le suma ser consciente de la pérdida de conexión con nuestros alumnos cuando además viene impuesto por un muro levantado por nosotros, la totalidad de la satisfacción con nuestro desarrollo profesional seguro que queda mermado, con todo lo que esto conlleva.

Debido a sus amargos momentos y a la confianza depositada en mí para transmitirme sus vivencias, surgió el interés y la necesidad de conocer más sobre el Síndrome de "Burnout" en un intento por dotar de sentido sus necesidades e intentar prepararme para poder ayudarles de la mejor manera posible. A día de hoy creo conocer más de la temática pero sigo necesitando ahondar más en cómo poder ofrecer recursos personales y profesionales que ayuden a mis compañeros.

Una vez inmersa en la revisión bibliográfica, me di cuenta de la magnitud de la importancia que tiene el Síndrome de "Burnout" en la profesión docente, y como consecuencia, reflexioné sobre las muchas razones que iba encontrando para no abandonar este apasionado tema; el llamativo aumento de la prevalencia del síndrome en estudios nacionales e internacionales, sus consecuencias sobre la salud (personal y social), la condición de ser una profesión de ayuda donde las demandas interpersonales son constantes al estar en contacto directo con personas en plena formación, las cada vez mayores demandas que se nos exigen desde la sociedad, la desvalorización de nuestro rol por parte de las familias y de la sociedad en general, la crisis en el medio educativo y social, la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, y todo ello sobre unas mínimas bases jurídicas ... todo un reto de abordar.

Por todas estas razones el Síndrome de “Burnout” es un tema apasionante, sobre el que aún hay mucho que investigar, desconocido por la mayoría de docentes y a la par temido cuando se aborda, tal vez por su desconocimiento... Con esta investigación queremos ofrecer la oportunidad de proporcionar nuevos datos, nuevas perspectivas, la posibilidad de difundir más sobre su concepto y despertar un diálogo que abra nuevas líneas de investigación.

# **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL BURNOUT**

### **1.1. ¿Qué es el “Burnout”? Principales definiciones**

El término “Burnout” nace de la mano de Freudenberger (1974), psicólogo clínico dedicado al psicoanálisis en una clínica de salud en Nueva York, por lo que desde su origen va unido a los contextos sociales. Freudenberger (1974) observó que muchos de los voluntarios con los que trabajaba, experimentaban en un momento determinado, un bajón emocional y una pérdida de motivación e implicación, observando que este proceso tenía una duración aproximada de un año y que se acompañaba de síntomas físicos y mentales. Para aludir a este particular estado de agotamiento emocional, el autor empleó una palabra que coloquialmente se utilizaba para describir los efectos de los abusos crónicos de drogas, “Burnout”.

De forma paralela, Maslach (1976), psicóloga social, estudiaba la manera en que las personas se enfrentaban con el arousal emocional en el medio laboral centrándose en las estrategias cognitivas de “indiferencia” y “deshumanización” como autodefensa; constatando su implicación en la identidad y conducta profesional. Al comentar con un amigo abogado sus conclusiones, éste refirió que en el argot jurista se utilizaba el término “Burnout” para referirse a los abogados de los pobres.

Pese a que el término se dio a conocer fundamentalmente con estos dos autores, Schwartz y Will (1953) ya habían presentado la primera conceptualización del síndrome de “Burnout” como proceso, al describir un sentimiento de baja moral y distanciamiento con respecto a los pacientes en enfermeras que trabajaban en un hospital psiquiátrico. Tal y como recogen Alarcón, Vaz y Guisado (2001) pese a que el estudio careció de rigor científico tuvo un gran valor heurístico.

Greene (1960) utilizó una definición de síntomas psicológicos para aludir a una persona que padecía una enfermedad física incurable y que él definía como “quemada”, en un estado de “vaciamiento existencial”. Posteriormente en 1961, escribiría la novela “A Burn-out case” donde relata la vida de un arquitecto que

atormentado y desilusionado abandona su trabajo para irse a vivir a la selva africana (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Bradley (1969) alude por primera vez el “Burnout” como fenómeno psicológico en profesiones de “ayuda”.

Desde 1972 el uso del término se veía empleado por deportistas anglosajones (personal no asistencial) para describir una situación en la que en contra de las expectativas, del esfuerzo y de la preparación, no obtenían el rendimiento esperado. Dos años más tarde, Ginsburg (1974) reflexionaba sobre el mismo síndrome pero sin lograr un desarrollo científico tan prolífero como su colega alemán Freudenberger (Garcés de los Fayos, 2004).

Para Freudenberger (1974) este síndrome se caracteriza por un estado de agotamiento consecuencia de un trabajo intenso, hasta el límite de no tomar en consideración las propias necesidades personales, quemándose en su excesiva dedicación al trabajo. En 1977, este mismo autor añadía el calificativo de “contagioso” al síndrome basándose en que los trabajadores que lo sufren pueden afectar al resto de compañeros con su letargo, cinismo y desesperación, perjudicando a corto plazo a la organización, con riesgo de producir un desánimo general. Bakker y Schaufeli (2000), Maslach, Jackson y Leiter (2001), Maslach, Jackson y Schwab (1986), Westman y Etzion (1999), Bakker, Demerouti, Boer y Schaufeli (2003) también aluden a la noción de contagio o de propagación para explicar el impacto negativo sobre los compañeros, tanto por el conflicto personal que ocasiona como por la interrupción en la tarea del trabajador y su afectación a los demás. Otros autores como Savicki (1979) apoyarían este calificativo argumentando que a efectos epidémicos “el Burnout es similar al sarampión”. Olabarria (1997), Seidman y Zager (1986, 1991), Smith, Bybee y Raish (1988) son otros de los autores que hacen hincapié en la idea del efecto propagador del “Burnout” dentro de las organizaciones, especialmente si la causa reside en la dirección organizativa, o cuando la situación se agrava como consecuencia de la ausencia de comprensión y escasa disposición para tratar los problemas. Burke y Greenglass (2001) apuntan también las evidencias que tienen los efectos negativos del “Burnout” sobre la vida doméstica. Van Dierendonck, Schaufeli y Buunk (2001)

confirman el efecto de contagio en el ámbito escolar poniendo como ejemplo la comunicación entre docentes al intercambiar información con compañeros o directivos y tratar de resolver problemas relacionados con factores organizacionales o sobre cuestiones de alumnos concretos.

En 1979, el término “Burnout” se contemplaba por primera vez en investigaciones bibliográficas retrospectivas en un artículo de Bardo (1979) titulado “The Pain of Teacher Burnout”, donde se narra la vida de una profesora que abandona la docencia para convertirse en corredora de bolsa explicando las razones de su fracaso y huida de la enseñanza. Para esta autora los síntomas incluirían un alto absentismo, falta de compromiso, anormal deseo de vacaciones, baja autoestima e incapacidad para tomarse la escuela en serio.

Desde este punto de vista, el “Burnout” aparece en los profesionales más comprometidos, con una dedicación más intensa ante las demandas y presión de su trabajo que intentan satisfacer con desprendimiento y desinterés, de tal forma que sus necesidades quedan relegadas a un segundo término. Así, la presión que soportan estos profesionales viene de tres fuentes: de ellos mismos, de las necesidades de sus clientes (que perciben como agudas), y de los compañeros y/o superiores.

En 1977 Maslach, dio a conocer este término de forma pública en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicólogos (APA), utilizando el término para referirse a una situación cada vez más frecuente entre los trabajadores de los servicios humanos, consistente en el hecho de que después un cierto tiempo de trabajo y dedicación, acababan quemados o agotados. La conceptualización del “Burnout” de Maslach (1993), Maslach y Jackson (1981, 1986); Maslach, Jackson y Leiter (1996) es el modelo mayoritariamente aceptado (García, 1990; Guerrero, 2003a; Martínez, 2010; Taris, LeBlanc, Schaufeli y Schreurs, 2005; Tejero, 2006; Tejero, Fernández y Carballo, 2010). Por esta razón, nosotros lo utilizaremos como concepto de referencia en el desarrollo de la tesis. Según este modelo, el “Burnout” es un síndrome psicológico que se da ante situaciones de estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son el cansancio físico y psicológico, una actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y un sentimiento de inadecuación

con respecto a las tareas que hay que desarrollar. Taris et al. (2005), Kristensen, Borritz, Villadsen y Christensen (2005), Halbesleben y Demerouti (2005) confirman la conceptualización de naturaleza crónica del “Burnout” con datos de estudios longitudinales obteniendo correlaciones con un intervalo de ocho años de entre .50 a .60 (Taris et al., 2005) que confirman la estabilidad de esta naturaleza crónica.

La conceptualización del “Burnout” de Maslach (1993), Maslach y Jackson (1981, 1986), Maslach et al. (1996, 2001) identifica tres dimensiones en el “Burnout”:

- Agotamiento o Cansancio Emocional: alude a sentimientos de agotamiento y cansancio a nivel emocional causado por presiones laborales. En este estadio, el profesional ve cómo disminuye su capacidad de entrega a los demás, tanto a nivel personal como psicológico. Se refleja con indicadores como sentirse agotado emocionalmente por el trabajo, sentirse cansado al final de la jornada, etc. Maslach (1982) la define como un “patrón de sobrecarga emocional donde la gente se siente desgastada. Pierden energía para hacer frente a otro día” (p.3).
- Despersonalización: se caracteriza por la aparición de sentimientos y actitudes negativas, cínicas y frías hacia las personas con las que se trabaja. Es un proceso de endurecimiento e incluso deshumanización, ya que el profesional puede llegar a considerar que las personas son merecedoras de los problemas que presentan. El desarrollo de estas actitudes o sentimientos está ligado a la experiencia de Cansancio Emocional. Algunos de sus indicadores son tratar a las personas como objetos impersonales, la preocupación por el endurecimiento emocional que se observa uno mismo, o volverse más insensible con las personas con las que se trabaja. Maslach y Pines (1977) identifican esta dimensión como “una percepción (de los clientes) muy deshumanizada y cínica, donde son etiquetados y tratados por consiguiente de manera despectiva” (p. 101). Pillay, Goddard y Wilss (2005) en una reciente investigación apuntan que la Despersonalización podría surgir como un mecanismo de distanciamiento para procurar reducir al mínimo el sentido de incompetencia del trabajador proveniente de las interacciones

interpersonales; no obstante, esta nueva percepción de la dimensión requeriría mayores estudios para poder ser confirmada.

- Falta de Realización Personal: conlleva la tendencia a una autoevaluación negativa de la personas, apareciendo un descenso en los sentimientos de competencia, logro y éxito laboral. Esta autoevaluación negativa afecta a las habilidades de realización laboral y los profesionales se sienten infelices y descontentos tanto consigo mismo como con su labor profesional. Una disminución en los sentimientos de activación, en la consecución de cosas útiles en la profesión, o en la creencia de estar influyendo con el trabajo positivamente en la vida de los demás, son algunos de los indicadores de esta tercera dimensión. Maslach y Jackson (1981, pp.1) describen este aspecto del "Burnout" como "la tendencia a la autoevaluación negativa, particularmente en relación con el trabajo con los clientes".

El Agotamiento o Cansancio Emocional que vivencian los profesionales lleva a una pérdida de motivación, que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso y que se manifiesta por una mayor Despersonalización y dificultades en la Realización Personal. Maslach y Jackson (1979) consideran el "Burnout" como un concepto multidimensional, ya que estos tres componentes son considerados conceptualmente distintos. Es importante señalar que el "Burnout" puede ser considerado como un síndrome, ya que los síntomas se agrupan de forma sistemática, y como proceso, ya que interactúan variables del entorno laboral y características personales del individuo.

Aunque es prácticamente unánime el acuerdo entre los investigadores en cuanto a operativizar el "Burnout" según el modelo propuesto por Maslach (1993), Maslach y Jackson (1981, 1986), Maslach et al., (1996, 2001), conviene hacer un breve recorrido por las definiciones que se han dado desde diferentes campos: organizativos, clínicos, sistémicos, etc. y que pone de manifiesto que no existe una única definición aceptada, pese a que el término lleva en vigor muchos años.

El Grupo de la Universidad de Michigan sobre estrés en el trabajo, ambigüedad y conflicto de rol lo define como "un síndrome de actitudes inapropiadas



hacia los clientes y hacia sí mismos, asociado con síntomas de incomfortabilidad física y emocional que pueden llevar mediante el extenuamiento e insomnio a migrañas y úlceras, junto con deterioro de rendimiento como un elemento frecuentemente asociado al síndrome” (Kahn, 1978).

Desde una perspectiva más psicosocial, Harrison (1978) lo conceptualiza como un sentimiento negativo al trabajo en sí mismo.

Bronfenbrenner (1979), desde un punto de vista sistémico, considera el síndrome como un desajuste disfuncional entre los contextos significativos de la vida cotidiana de la persona como una fórmula adaptativa, o de compromiso, no exitosa.

Daley (1979) lo define en relación al estrés organizacional, describiéndolo como una reacción de estrés relativa al trabajo que varía en naturaleza con la intensidad y duración del mismo estrés, se manifiesta en trabajadores que comienzan con daño emocional y que al final les puede llevar a una situación de abandono.

Cherniss (1980) defendió una perspectiva organizacional en la que estudia cómo las organizaciones y sus características socioculturales afectan a la persona en su trabajo. Desde este encuadre, apoda al “Burnout” como la “enfermedad del sobrecompromiso” y lo considera como una forma de afrontar el estrés, en concreto, una forma de adaptación defensiva ante la sobrecarga que puede generar la interacción de las características del medio laboral y las variables personales del trabajador, definiéndolo como los “cambios personales negativos que se dan a lo largo del tiempo en trabajadores con empleos frustrantes o con excesivas demandas”, y analizándolo como un proceso de tres estados, o tres mecanismos usados en reacción al estrés, frustración y trabajo monótono: el primer estado se refiere a una balanza negativa entre los recursos y las demandas (estrés); el segundo estado está mediatizado por tensión emocional, fatiga y extenuamiento (strain); por último, el tercer estado consiste en un número de cambios en las actitudes y conductas, como una tendencia a tratar a los clientes de una forma desinteresada y mecánica o con una preocupación cínica (coping defensivo). Aunque Cherniss (1980) lo refiere en un primer momento a un proceso en el que los

profesionales están desengañados de su trabajo en respuesta a experiencias de estrés y tensión en el mismo, posteriormente, enfatiza la indefensión percibida y la pérdida de control como aspectos críticos del problema (Cherniss, 1985).

Edelwich y Brodsky (1980) lo consideran un proceso caracterizado por una pérdida progresiva del idealismo, la energía y los motivos vividos por los profesionales de los campos asistenciales o de ayuda, como consecuencia de las condiciones laborales.

Gillespie (1980) diferencia dos tipos de “Burnout”: el “Burnout” activo, caracterizado por el mantenimiento de una conducta asertiva y relacionada con factores organizacionales o elementos externos a la profesión; y el “Burnout” pasivo, con prevalencia de sentimientos de retirada y apatía y relacionado con factores internos psicosociales.

Shannon y Saleebey (1980) precisan el síndrome como condiciones de debilitamiento psicológico que afectan a individuos que trabajan en condiciones de alto estrés laboral (sobretudo en servicios humanos) los cuales sufren los efectos acumulativos del estrés.

Harrison (1980) desde una perspectiva psicosocial lo considera un sentimiento negativo al trabajo en sí mismo.

Pines, Aronson y Kafry (1981) lo observan como un estado de agotamiento psíquico, emocional y mental, causado por la implicación prolongada en el tiempo en situaciones que requieren demandas emocionales.

Blase (1982) aporta una definición muy cercana a la ofrecida anteriormente por Shannon y Saleebey (1980), observando que cuando las demandas y el estrés comienzan a ser excesivos pueden llevar a diferentes reacciones; el “Burnout” es identificado como un tipo de respuesta crónica a la acumulación durante largo tiempo del impacto del estrés negativo en el trabajo.

Meier (1983) desde un enfoque cognitivo delimita el “Burnout” como el modo de estructurar las percepciones de la persona como profesional. Estas percepciones, pueden llegar a provocar que la persona no alcance una relación funcional entre el acercamiento emocional a los individuos objeto de su atención laboral, y la distancia adecuada para poder mantener una adecuada objetividad. La polarización entre uno de estos dos extremos es, para el autor, el determinante del síndrome.

Fisher (1983) desde una perspectiva psicoanalítica lo entiende como el resultado de un trauma narcisista, que conlleva a una disminución en la autoestima personal.

Sturgess y Poulsen (1983) lo consideran una progresiva pérdida de idealismo, energía y propósito por trabajadores de profesiones de ayuda como resultado de su trabajo.

Desde una perspectiva sociohistórica Sarason (1983) se centra en el estudio de los valores de la sociedad y la filosofía individualista del trabajo. El autor considera que es difícil ejercer la actividad laboral en trabajos de servicios humanos si las condiciones sociales no conducen a preocupaciones personales hacia nuestros iguales. Sin embargo, desde esta postura es difícil explicar el “Burnout” en profesiones que no tengan carácter asistencial.

Farber (1984) lo define como las manifestaciones conductuales de agotamiento emocional y físico que se derivan de situaciones estresantes al no encontrar la persona estrategias de afrontamiento efectivas, que actúan como mediador entre las situaciones estresantes y las manifestaciones de agotamiento.

Price y Murphy (1984) lo comprenden como un proceso (no como estado) de adaptación a situaciones de estrés laboral caracterizado por un fallo o desorientación profesional, desgaste y labilidad emocional, sentimiento de culpa por falta de éxito profesional, frialdad emocional y distanciamiento.

Walker (1986) señala que se caracteriza por la existencia de unas determinadas respuestas a un estrés prolongado, excesivo e inevitable, en

situaciones laborales. Al no delimitar el autor el campo laboral en el cual sería característico el síndrome, se entiende que para Walker (1986) el "Burnout" puede ser propio de cualquier profesión, y no solamente del ámbito asistencial.

Capel (1987) considera el "Burnout" como un tipo de respuesta crónica al acumulativo y negativo impacto del estrés en el trabajo.

Para Pines y Aronson (1988) este síndrome está definido de manera formal y se experimentaría subjetivamente como un estado de agotamiento físico, emocional y mental, causado por una implicación a largo plazo en situaciones que serían exigentes desde el punto de vista emocional, causadas frecuentemente por la combinación de altas expectativas y situaciones crónicas de estrés.

Friesen, Prokop y Sarros (1988) en el estudio de la evolución del síndrome en la docencia, señalan como una de las principales causas del síndrome, el estrés laboral junto con la insatisfacción que determinados aspectos de la docencia pueden generar y que se traduce en una falta de motivación hacia su profesión.

McPherson (1985) sugiere que el "Burnout" puede estar relacionado, no únicamente con factores derivados del estrés, sino también con el aburrimiento, la rutina, y el estancamiento profesional.

Shirom (1986) lo toma como una combinación de fatiga física, cansancio emocional y agotamiento cognitivo como consecuencia de una disfunción en los esfuerzos de afrontamiento ante situaciones de estrés. Para este autor, un descenso en los recursos personales implica un aumento del síndrome, jugando la variable afrontamiento un papel crucial en el desarrollo.

Brezniak y Ben-Ya'ir (1989) señalan que el "Burnout" se debe al desequilibrio entre recursos, metas, expectativas y demandas ambientales en el medio laboral.

Para Ganster y Schaubroeck (1991) es un tipo de estrés, un patrón crónico de respuestas afectivas a condiciones estresantes en profesiones con alto contacto interpersonal.

Friedman (1991) se centra en las propias escuelas a la hora de definir el "Burnout", distinguiendo entre escuelas de alto y bajo "Burnout", en función de sus características organizativas. Las escuelas de alto "Burnout" tienen un ambiente organizativo ordenado, caracterizado por objetivos claros, insistencia en las destrezas académicas, seguimiento cuidadoso de estudiantes y clases, disciplina y ética, equipo de profesores bien conjuntado, jerarquía definida, roles definidos para los profesores, participación en la toma de decisiones, actividades de perfeccionamiento, limpieza y existencia de espacios multiuso del centro. Aunque en apariencia estas podrían ser las características de las escuelas de calidad, para los seguidores de la teoría de Cherniss implican un alto nivel de "Burnout", dada la presión continua que se crea para poder mantener la exigencia y el rendimiento. Por el contrario, las escuelas de bajo "Burnout" son definidas por la no insistencia de manera formal en mantener un estatus, así, los docentes pierden el miedo a las críticas y pueden afrontar los problemas de manera realista, en un medio más relajado.

Farber (1991) lo define como un síndrome relacionado con el trabajo que surge de la percepción de una discrepancia significativa entre el esfuerzo (entrada) y la recompensa (salida), estando influida esta percepción por factores individuales, sociales y organizativos. Se daría en aquellos trabajadores con funciones cara a cara con clientes problemáticos o necesitados y que se caracterizarían típicamente por el abandono y el cinismo hacia los clientes, agotamiento físico y emocional y diversos síntomas psicológicos, como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima.

Schaufeli y Enzmann (1998) lo describen como un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo, en individuos "normales", que se caracteriza principalmente por agotamiento, acompañado de distrés, un sentimiento de reducida competencia y motivación, y el desarrollo de actitudes y conductas disfuncionales en el trabajo. Según los autores, este estado psicológico se desarrolla gradualmente pudiendo pasar desapercibido durante largo tiempo en la persona que lo padece; es resultado de una inadaptación entre las intenciones y la realidad del trabajo; y se perpetuaría a causa de estrategias de afrontamiento inadecuadas relacionadas con el síndrome.

Jenkins y Calhoun (1991) precisan el "Burnout" como una "consecuencia del estrés prolongado", reflejando la acumulación de reacciones de estrés y su connotación de fenómeno contagioso ya que cuando hay un profesional insatisfecho y deprimido sus compañeros pueden llegar a estarlo con mayor probabilidad (Calvete y Villa, 1997).

Kushnir y Melamed (1992) consideran el síndrome como un vaciamiento crónico de recursos de afrontamiento como consecuencia de la prolongada exposición a demandas de cargas emocionales.

Chan y Hui (1995) lo toman como una negativa experiencia afectiva resultado del crónico estrés laboral.

García (1995) observa que el síndrome se caracteriza fundamentalmente por la dimensión Agotamiento Emocional, premisa de la cual parte para elaborar la Escala de Efectos Psíquicos del Burnout (EPB, García y Velandrino, 1992).

Harrison (1999) lo define como "un estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por la implicación a lo largo del tiempo en situaciones que son emocionalmente demandantes" (pp.25).

Schaufeli y Enzmann (1998) sostienen que es un proceso, resultado del desajuste entre las intenciones personales en el medio laboral y la realidad. Es un estado mental persistente y negativo respecto al trabajo, que se da en personas normales, caracterizado por un agotamiento y fatiga, sentimiento de falta de efectividad, disminución en la motivación y desarrollo de conductas y actitudes laborales disfuncionales, desarrollado de forma gradual como resultado del desajuste entre las intenciones laborales del trabajador y la realidad. Para estos autores el uso de estrategias de afrontamiento no apropiadas puede autoperpetuar el síndrome.

Mingote (1998) lo define como un trastorno inadaptativo asociado a un inadecuado afrontamiento de las demandas psicológicas del trabajo que daña la

calidad de vida de la persona que lo padece, disminuye su respuesta personal y repercute negativamente en la calidad de la enseñanza.

Guerrero (1999) considera desde una perspectiva psicosocial, que el síndrome no debe identificarse con estrés psicológico, sino que ha de entenderse como una respuesta a las fuentes de estrés crónico que surgen de las relaciones entre usuarios de los servicios asistenciales (pacientes, alumnos, clientes, etc.) y profesionales que les atienden (médicos, profesores, policías, abogados, etc.), es decir; un proceso de interacción entre contexto laboral y características del trabajador.

Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández (1999a), aplicado a la enseñanza, consideran que “estrés y “Burnout” son síndromes patológicos causados principalmente por las condiciones en que se desarrolla la docencia.

Codo y Vasques-Menezes (1999) recogen que el “Burnout” ocurre cuando ciertos recursos se pierden o son inadecuados para atender las demandas, o no proporcionan retornos esperados o previstos.

Recientemente, Farber (2000) añade una cuarta dimensión a las tres ya descritas previamente por Maslach (1982), Maslach y Jackson (1981), Maslach y Pines (1977) denominada “inconsequentiality”, consistente en la apreciación por parte de los profesionales de los servicios humanos de la ineficacia de sus esfuerzos para ayudar a las personas, que la tarea es interminable, y que los momentos personales para su trabajo no han sido próximos. Para este autor, el tipo de “Burnout” que hoy en día prevalece se caracteriza por trabajos con múltiples obligaciones, incremento de presiones externas, recompensas económicas inadecuadas e insuficientes oportunidades de desarrollo personal.

Schaufeli y Greenglass (2001) apuntan que es un estado de cansancio físico, emocional y mental resultado de haber estado viviendo durante un periodo de tiempo prolongado en situaciones laborales de alta demanda emocional.

Maslach et al. (2001) lo conceptualizan como un proceso complejo y multidimensional, focalizado como una actitud opuesta al “engagement”.

Benavides-Pereira, Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2002) desde una perspectiva psicosocial entienden el “Burnout” como resultado de un contexto laboral desfavorable siendo influenciado por características individuales, por el tipo de afrontamiento utilizado así como por la relación entre estos elementos que son independientes pero asociados.

Gil-Monte y Peiró (1999); Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000); Schaufeli y Enzmann, (1998); Schaufeli y Salanova (2002) consideran el “Burnout” como una consecuencia negativa en los trabajadores derivado de la existencia de exceso de demandas laborales y falta de recursos para afrontarlas.

Posteriormente, Gil-Monte, Carretero, Roldán y Nuñez-Román (2005) definen el síndrome de quemarse por el trabajo como una respuesta al estrés laboral crónico que conlleva una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, en especial con los clientes, y hacia el propio rol profesional.

Cooper, Dewe y O’Driscoll (2001) afirman que el síndrome está causado por un estrés laboral crónico.

Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis y Kaprinis (2003) consideran que el “Burnout” no sería sinónimo de estrés laboral, fatiga, alienación o depresión, sino que estaría causado por desproporcionados esfuerzos (tiempo, implicación emocional, apatía) y baja satisfacción en adición a situaciones laborales estresantes (altas demandas).

Silva y Carlotto (2003) resaltan que “burnout en la educación es un fenómeno complejo y multidimensional que resulta de la interacción entre aspectos individuales y el ambiente de trabajo” (p.146).



Para Marqués, Lima y Lopes (2005) es “la reacción al estrés profesional docente más amplia y consistente y ampliamente estudiada”, el cual “agrupa alteraciones o consecuencias relativas a la salud física y psicológica de los profesores, y alteraciones de tipo motivacional o comportamental que dan lugar a bajos niveles de satisfacción profesional e intenciones de abandonar la profesión” (p.127).

Best, Stapleton y Downey (2005) lo definen como “el resultado de una relación disfuncional entre la persona y el medio laboral” (p.441).

Gil-Monte (2005) expone que el SQT (Síndrome de Quemarse por el Trabajo) es una respuesta al estrés laboral crónico. Para el autor se trata de una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, las personas con las que se relaciona el individuo en su medio laboral y en especial hacia los clientes incluso el propio rol profesional. Como consecuencia de esta respuesta aparecen una serie de disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas que tienen repercusiones nocivas para las personas y la organización. (p.44)

Vanheule y Verhaeghe (2005) desde consideraciones psicoanalíticas lacanianas entienden que el “Burnout” es resultado de una crisis de identidad.

Según Vieira, Ramos, Martins, Bucasio, Benevides-Pereira, Figueira y Jardim (2006) el “Burnout” es un síndrome psicológico resultante de agentes estresores interpersonales crónicos en el trabajo y se caracteriza por agotamiento emocional, cinismo y reducida realización profesional.

Para Quiceno y Alpi (2007) es una respuesta al estrés laboral crónico, acompañado de una experiencia subjetiva de sentimientos, cogniciones y actitudes, las cuales provocan alteraciones psicofisiológicas en la persona y consecuencias negativas para las instituciones laborales.

Así pues, vemos como el síndrome de “Burnout” ha tenido un breve pero intenso recorrido histórico (tabla 1.2.1.).

**Tabla 1.2.1. Principales momentos del recorrido histórico en la definición del “Burnout”**

AUTOR	AÑO	APORTACIÓN	CAMPO
Schwartz y Will	1953	Primera conceptualización del “Burnout”: proceso de sentimiento de baja moral y distanciamiento hacia los pacientes.	Enfermeras hospital psiquiátrico. Escaso rigor científico. Valor heurístico.
G. Greene	1960	Síntomas psicológicos: estado de “vaciamiento existencial”. “Quemada”: persona que padece una enfermedad física incurable.	
		Novela “A Burn-out case”.	
Bradley	1969	Primera conceptualización del “Burnout” como fenómeno psicológico.	Profesiones de ayuda.
Deportistas anglosajones	1972	Situación en la que en contra de las expectativas del deportista, no logra obtener el rendimiento esperado pese a su esfuerzo y preparación.	
H. Freudenberg	1974	<b>Etiquetado del “Burnout”.</b> Enfatiza el Agotamiento Emocional.	Psicólogo clínico. Voluntarios en una clínica de salud.
	1977	“Contagioso”: afecta a los compañeros con su letargo, cinismo y desesperación.	
C. Maslach	1974	Enfatiza la “indiferencia” y “deshumanización”.	Psicóloga social. Arousal emocional. Argot jurista.
	1977	Da a conocer el término de forma pública en el Congreso Anual de la A.P.A.	Trabajadores de los servicios humanos.
	<b>Conceptualización del “Burnout”</b> (Maslach, 1993; Maslach y Jackson, 1981, 1986; Maslach et al., 1996). Modelo mayoritariamente empleado: Agotamiento Emocional, Despersonalización y baja Realización Personal.		
P. Bardo	1979	“Burnout” aparece por primera vez en investigaciones bibliográficas retrospectivas en su artículo “The Pain of Teacher Burnout”.	
A partir de esta fecha se inicia un período de apertura de investigaciones que han hecho del “Burnout” un campo de interés, especialmente en las profesiones de servicios.			

El “Burnout” ha sido estudiado en una amplia gama de profesiones de servicios incluyendo, entre otras profesiones, abogados (Maslach y Jackson, 1978), policías (Maslach y Jackson, 1979), profesionales de la salud (Maslach y Jackson, 1982; Pines y Maslach, 1978; Raquepaw y Miller, 1989; Stevens y O’Neill, 1983), y profesores (Anderson y Iwanicki, 1984; Beck y Gargiulo, 1983; Belcastro, Gold y Grant, 1982; Belcastro y Hays, 1984; Gold, 1984, 1985; Iwanicki y Schwab, 1981), profesión ésta última en la que nos centraremos en este estudio.

## **1.2. ¿CÓMO SE TRADUCE EL TÉRMINO “BURNOUT” AL CASTELLANO?**

Gil-Monte (2003) hace una exhaustiva recopilación bibliográfica donde recoge más de 17 denominaciones diferentes en español para aludir al término “Burnout”. Para el autor, estas traducciones pueden clasificarse en torno a tres bloques (figura 1.2.1.).

### **TÉRMINOS QUE TOMAN COMO REFERENCIA EL ORIGINAL ANGLOSAJÓN “BURNOUT”**

- Estar quemado: Olmedo, García y Morante (1998); Prieto, Robles, Salazar y Daniel (2002); Quevedo-Aguado, Delgado, Fuentes, Salgado, Sánchez, Sánchez y Yela (1999).
- Quemazón profesional: Aluja (1997).
- Síndrome de estar quemado: Salanova et al. (2000); Da Silva, Daniel y Pérez (1999); Durán, Extremera y Rey (2001a); Flórez (1994); López, Martín, Fuentes, García, Ortega, Cortés y García (2000); Manzano y Ramos (2000).
- Síndrome de quemarse por el trabajo (SQT): Gil-Monte (2002, 2005); Gil-Monte y Peiró (1997, 2000); Guillén y Santamaría (1999), Manassero, García, Vázquez, Ferrer, Ramis y Gil (2000).
- Síndrome del quemado: Chacón, Vecina, Barrón y de Paúl (1999); De la Fuente, García, Ortega y De la Fuente (1994); Fuertes, Martínez, Cantizano, De la Gándara y De la Cruz (1997).
- Síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial: Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas (2005).

### **TÉRMINOS ALTERNATIVOS A LA TRADUCCIÓN LITERAL GUÍADOS POR EL CONTENIDO SEMÁNTICO DE LA PALABRA, O CONTENIDO PATOLÓGICO**

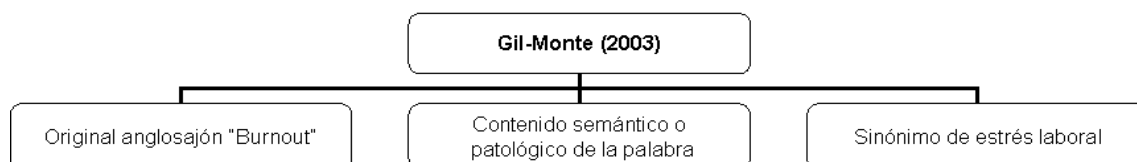
- Agotamiento laboral: Manassero et al. (2000).

- Agotamiento profesional: Belloch, Renovell, Calabuig y Gómez (2000); Díaz e Hidalgo (1994); Montesdeoca, Rodríguez, Pou y Montesdeoca (1997).
- Desgaste ocupacional: López (1996).
- Desgaste profesional: Aron y Milicia (2000); Capilla (2000); Da Silva et al. (1999); Livianos, De las Cuevas y Rojo (1999); Mingote (1998); Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2000a); Olivar, González y Martínez (1999); Olmedo et al. (1998); Prieto et al. (2002); Segarra y Garrido (2000).
- Desgaste psicológico por el trabajo: García, Sáez y Llor (2000).
- Síndrome del cansancio emocional: García, Sobrido, García, Raña y Saleta (1999).

## **TÉRMINOS QUE LO CONSIDERAN SINÓNIMO DE ESTRÉS LABORAL**

Para Gil-Monte (2003) este tercer grupo no es muy acertado en cuanto que el estrés laboral es un proceso más amplio que el proceso de “Burnout”, considerando además que el estrés puede tener efectos positivos sobre los sujetos mientras que el “Burnout” no.

- Estrés crónico laboral asistencial: Manzano (2001).
- Estrés laboral: Fuertes et al. (1997); García et al. (1999).
- Estrés laboral asistencial: Arranz, Torres, Cancio y Hernández (1999); Carretero, Oliver, Toledo y Regueiro (1998); Montalbán, Bonilla e Iglesias (1996).
- Estrés profesional: Aluja (1997).



**Figura 1.2.1. Tres grandes bloques de traducción del término “Burnout” de Gil-Monte (2003)**

Además de los tres bloques recogidos por Gil-Monte (2003), cabría un **cuarto bloque** donde los términos son variados y sin elementos que dan lugar a una

posible traducción literal o parcial del mismo. Entre los autores que englobaríamos en esta categoría está Esteve (1986) con su concepto “malestar docente” tomado del francés “malaise enseignant”. Prieto y Bermejo (2006) se adscriben a esta nomenclatura.

En caso de realizar una traducción del término, Gil-Monte (2003) recomienda utilizar la expresión “Síndrome de quemarse por el trabajo” en base a los siguientes argumentos:

- Síndrome: alude a la comprensión del fenómeno. Informa sobre su naturaleza indicando que está integrado por un conjunto de síntomas; y de cara al diagnóstico informa sobre la necesidad de identificar y evaluar los mismos.
- Desvía el foco de atención hacia el trabajo y no hacia el trabajador, evitando culpabilizarle. A este respecto hay que tener en cuenta que la atribución social de este síndrome es negativo.
- La preposición “por” en lugar de “en” denota causalidad, estableciendo que la causa de síndrome es el trabajo, no el trabajador. De esta forma, el autor considera que el síndrome es causa directa y exclusiva de un riesgo (psicosocial) del medio ambiente de trabajo.
- Se aleja relativamente de un mal uso coloquial y social de la enfermedad.

Aunque el término “Síndrome de Estar Quemado” es muy utilizado, en nuestra tesis nos referiremos al concepto como “Burnout” o Síndrome de “Burnout” para unificar y simplificar criterios.

### **1.3. DIFERENCIACIÓN DEL “BURNOUT” FRENTE A OTROS CONCEPTOS.**

En la literatura especializada existen una serie de conceptos relacionados con el “Burnout” que pueden derivar en confusiones o erróneas equivalencias.

Aunque Meier (1983) considera inadecuado definir un nuevo síndrome al considerar que estaría incluido en otros cuadros existentes, son numerosas las justificaciones diferenciales que han recogido numerosos autores a nivel internacional y nacional (Gil-Monte y Peiró, 1997; Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés, Fernández y Queimaledos, 1994). (Tabla 1.3.1.).

Byrne (1999) mantiene que el constructo de “Burnout” aparece bien identificado en la literatura, y aunque mantiene una relación muy estrecha con otros constructos parecidos, es posible diferenciar con bastante nitidez entre los mismos.

#### **1.3.1. ESTRÉS**

La diferenciación entre el concepto de estrés y “Burnout” representa una de las principales polémicas, que aún hoy, hay autores que mantienen abierta dadas las conexiones entre ambos.

Son muchos los estudios que exploran la relación entre estos dos conceptos mostrando la lata relación existente entre los mismos (Blase, 1982, 1986; Farber, 1984; Friesen y Sarros, 1986).

El concepto de estrés deriva del término inglés “stress” que a su vez procede del verbo latino “estringere” cuyo significado en español es “pensionar”, “tensionar”, “coaccionar”. Para su comprensión encontramos en la literatura fundamentalmente tres marcos teóricos: las teorías basadas en el estímulo, las interactivas y las basadas en la respuesta.

Las primeras profundizan en el estresor o causante del estrés. Así, el estrés es externo a la persona, considerando las características de los estímulos y su relación con el nivel de estrés que genera. Esta concepción considera importante conocer cómo cada persona puede percibir el estresor y cómo el mismo estímulo puede afectar de manera diferente a la percepción de amenaza en función del procesamiento e interpretación de la situación.

Desde las teorías interactivas o transaccionales, se analiza el estrés atendiendo a los procesos de percepción y valoración por parte de la persona de los diferentes contextos, destacando la importancia de los procesos cognitivos del individuo en la interpretación de la situación. De este modo la evaluación cognitiva que la persona haga del estresor es un factor determinante en todo el proceso de estrés, ya que un mismo estímulo puede ser considerado como una amenaza, un desafío o reto, o incluso un beneficio.

Selye (1956, 1981) describe el estrés desde la teoría basada en la respuesta, considerándolo como una respuesta de adaptación del organismo frente a agentes nocivos, y que implica tres fases fundamentales:

- Fase de alarma: caracterizada por una intensa reactividad fisiológica.
- Fase de resistencia: la persona logra adaptarse al agente patógeno y desaparecen los síntomas.
- Fase de agotamiento: La energía necesaria para afrontar los estresores se agota y disminuye la capacidad de resistencia del organismo.

En la teoría de Selye (1956) hay que diferenciar entre un estrés positivo o eustress, y un estrés negativo o distrés (dystress). El estrés positivo se caracteriza porque la estimulación y la activación que se desencadena permite a la persona alcanzar resultados positivos y como consecuencia se obtiene satisfacción, de esta forma consideramos el eustress como una respuesta adaptativa y fuente de bienestar, que lleva a la adaptación del organismo. El estrés negativo, o distrés, produce consecuencias negativas y dañinas para el organismo, surgiendo como respuesta de adaptación errónea, que conlleva un fracaso adaptativo y conduce a un desequilibrio fisiológico y psíquico.

Bajo esta concepción, el "Burnout" puede entenderse como una continuación de la respuesta crónica de estrés cuando este proceso se prolonga en el tiempo (Blase, 1982; Daley, 1979), poniendo el énfasis principalmente en un aumento de la cuantificación de la respuesta de estrés de forma temporal. Montalbán, Durán y Bravo (2000a) señalan el "Burnout" como una respuesta desadaptativa asociada al estrés laboral crónico, apareciendo este síndrome como resultado del padecimiento continuo del estrés laboral y de la ausencia, por inexistencia o eliminación continuada, de expectativas de superación del mismo. Gil-Monte y Peiró (2000) remarcan que el "Burnout" surge como respuesta a una respuesta de estrés laboral crónico, y por tanto no identificable como sinónimo de estrés laboral, que puede ser puntual.

Otro elemento de distinción (Buendía y Ramos, 2001; D'Aurora y Fimian, 1988; Farber, 1984; Gil-Monte y Peiró, 1997) radica en que el estrés puede tener efectos positivos (y también negativos), mientras que el "Burnout" solo se asocia a efectos negativos, si bien es cierto que de acuerdo con Parker y Kulik (1995) un pequeño y controlable grado de distanciamiento personal en el trabajo puede contribuir a aumentar la eficacia profesional del profesional.

Daley (1979) define el "Burnout" como reacción al estrés laboral que varía en función de la ansiedad y duración del estrés en sí mismo. En este sentido, el componente de Cansancio/Agotamiento Emocional coincide en buena medida con la última fase del Síndrome General de Adaptación descrito por Selye (1956, 1981).

Maslach (1993) enfatiza que el "Burnout" es más que la mera experiencia individual de estrés. Al trabajar el individuo en un complejo contexto de relaciones o interacciones sociales, el individuo valora, no sólo el concepto que él tiene de sí mismo, sino además el concepto que los demás tienen de él, y el que él tiene de los demás. De esta forma aunque el componente de Cansancio Emocional es cercano al estrés, no queda reducido a este factor, pues hay que considerar al componente de Agotamiento Emocional dentro del entorno laboral donde considerar el Logro o Realización Personal en su sentido de autoevaluación, y la Despersonalización en la evolución de las relaciones interpersonales. En 2003, esta misma autora añade



que el síndrome de “Burnout” lleva implícito un componente de Cinismo o Despersonalización, y que no se corresponde necesariamente en el estrés laboral.

Pines (1993) alude a la cualidad negativa o inadaptada del “Burnout” en comparación con el estrés laboral y menciona que aunque todas las personas pueden experimentar estrés, el “Burnout” sólo puede manifestarse en personas que empiezan su profesión con grandes metas, expectativas y motivación, esperando obtener una parte significativa del sentido de su vida en el trabajo. El estrés, en cambio, no implica necesariamente la aparición del síndrome, pues muchas personas son capaces de dar y lograr lo mejor en situaciones laborales estresantes, siempre que sientan que hacerlo tiene sentido.

Ganster y Schaubroeck (1991) señalan que el “Burnout” puede considerarse como un patrón crónico de respuestas afectivas a condiciones estresantes de ocupaciones que requieren altos niveles de contacto interpersonal.

Para Schaufeli, Van Dierendonck y Van Gorp (1996) la distinción entre estrés en el medio laboral y “Burnout” se debe hacer en base al proceso de desarrollo del síndrome y no en base a sus síntomas. Estos autores consideran que el “Burnout” es el estadio final de un proceso de adaptación/inadaptación entre demandas y recursos del sujeto, mientras que el estrés hace alusión a un proceso temporal más breve. Por otro lado, los autores sugieren que el “Burnout” se asocia a actitudes negativas hacia los clientes, el trabajo y la organización, características que no se dan en el estrés.

Guerrero (1999), desde la perspectiva psicosocial, plantea que el síndrome no debe identificarse con el estrés psicológico, sino que debe entenderse como una respuesta a las fuentes de estrés crónico que surgen de las relaciones entre los usuarios de los servicios asistenciales (pacientes, alumnos, clientes, etc.) y los profesionales que les atienden (médicos, profesores, policías, abogados, etc.), es decir, como un proceso de interacción entre el contexto laboral y las características de la persona.

Para Alarcón et al. (2001) el “Burnout” puede considerarse como un tipo de respuesta de estrés laboral, más que como una consecuencia.

Para Howard y Johnson (2004) estrés y “Burnout” son dos fenómenos separados, pero relacionados.

Shirom, Oliver y Stein (2009) en un estudio longitudinal (inicio T1, y final de curso T2) con 404 docentes obtienen únicamente apoyo parcial a su hipótesis sobre la relación bidireccional entre estrés y “Burnout” medido longitudinalmente. De los 5 estresores considerados por los autores (clases heterogéneas, disciplina, deberes, condiciones físicas y tareas extracurriculares) únicamente para condiciones físicas y tareas extracurriculares la medida T1 del “Burnout” se muestra predictor significativo de los niveles T2 del síndrome, no mostrándose significativa la predicción inversa. Para el estresor clases heterogéneas la medida T1 del síndrome predice significativamente la medida T2.

### **1.3.2. DEPRESIÓN**

La depresión ha sido también una cuestión muy debatida en cuanto a su posible relación con el “Burnout” (Burisch 1993; Schonfeld, 1992).

Hay estudios que concluyen que depresión y “Burnout” son entidades nosológicas independientes (Dell’Erba, Venturi, Rizzo, Porcu y Pancheri, 1994), con una moderada correlación entre ambos conceptos con una varianza común en torno al 20% (Bellani, Furlani, Gneccchi, Pezzotta, Trotti, y Bellotti, 1996; McKnight y Glass, 1995), atribuido a su codesarrollo.

Freudenberg (1974) considera la depresión como un síntoma del “Burnout” donde ésta se relaciona con el sentimiento de culpa, y el “Burnout” con la cólera. Para Farber (1983, 1984) el “Burnout” se acompaña además, de enfado, ira y respuestas encolerizadas.

Weiskopf (1980) señala que la depresión puede ser una fase final del síndrome. El autor indica que aunque los síntomas que se dan en ambos fenómenos

pueden tener bastante paralelismo, su etiología, forma de aparición, intensidad y topografía sintomática son claramente distintivas. La etiología de la depresión puede ser muy diversa: reactiva a situación interpersonal (problemas matrimoniales, escolares, etc.), duelo, problemas laborales, causas desconocidas, etc.; sin embargo, la etiología del “Burnout” suele estar relacionada de forma casi exclusiva con aspectos laborales. La forma de aparición de la depresión se relaciona como respuesta a una situación aguda, frente a los síntomas producidos de forma más insidiosa en el caso del “Burnout”. Respecto a la intensidad, es cierto que en ambos casos puede variar en gran medida pero en trastornos depresivos se reparte proporcionalmente entre las categorías establecidas de leve, moderado y grave; sin embargo, en el síndrome de “Burnout” aunque podemos encontrar los tres estadios anteriormente descritos, suele ser más común encontrar, en un mayor número de ocasiones, estados leves y moderados y menos frecuentes los graves. Respecto a los síntomas y a su topografía es difícil establecer una distinción, en la depresión se encuentran una variabilidad de síntomas relacionados, que en el “Burnout” son poco frecuentes (como los pensamientos recurrentes de muerte) y parecen darse por separado en distintos momentos, no como en la depresión, que suelen aparecer más agrupados formando un episodio bien delimitado sintomatológicamente (Moriana, 2002).

Pines et al. (1981), afirman que la depresión es un fenómeno clínico implicado en cualquier faceta de la vida, mientras que el “Burnout” alude únicamente al ámbito socio-laboral. Farber (1983) y Tejero (2006) exponen que los síntomas del “Burnout” tienden a darse en situaciones específicas, mientras que los de la depresión pueden manifestarse a través de cualquier situación de la vida. Cordeiro (2001) señala que aunque una de las manifestaciones psicológicas del “Burnout” es la depresión, e incluso se podría llegar a identificar ésta con la dimensión de Cansancio Emocional del MBI (Maslach y Jackson, 1981), en la primera se interviene sobre factores intrapísquicos, mientras que en el “Burnout” la intervención se hace sobre factores laborales.

Fisher (1983) desde un punto de vista psicoanalítico, señala que los individuos con “Burnout”, al contrario que las personas que sufren depresión, no pierden el idealismo con el que inician su vida profesional.

Meier (1984) recoge cómo algunos estudios sobre la validez discriminante del "Burnout" medido con el MBI (Maslach y Jackson, 1981) y otros instrumentos han evidenciado serias dificultades para diferenciar "Burnout" y depresión. Por otro lado, este mismo autor señala que la diferencia entre "Burnout" y depresión puede estar, no en los sentimientos colaterales, sino en los patrones y secuencias que se siguen durante el desarrollo de ambos procesos; por lo que es probable que ambos constructos, aunque se experimentan de modo parecido, tengan distinta etiología (Meier, 1983).

El trabajo de Leiter y Durup (1994) siguiendo un modelo de ecuaciones estructurales, encuentra evidencias que afirman que depresión y "Burnout" son dos fenómenos relacionados pero distintos, mostrando una relación estructural significativa únicamente entre la dimensión Agotamiento Emocional del "Burnout" y diversos componentes de la depresión, y concluyendo que mientras el "Burnout" se relaciona con contextos laborales, la depresión es un fenómeno más global. Los estudios de McKnight y Glass (1995), Mingote (1997), Schaufeli y Enzmann (1998) avalan la relación entre la depresión y el componente de Agotamiento Emocional. Siguiendo el estudio realizado por Calvete y Villa (2000) para entre otros objetivos estudiar la diferenciación del concepto de "Burnout" de otros síntomas psicológicos, se concluye que el modelo estructural desarrollado (con las subescalas de Agotamiento Emocional, Despersonalización y dificultades en Realización Personal) muestra que únicamente el componente de Agotamiento Emocional se asocia significativamente a los síntomas de ansiedad, depresión, sensibilidad interpersonal, somatización y dificultades cognitivas. Aunque como hemos visto los dos conceptos correlacionan significativamente entre la escala Cansancio Emocional y depresión, no sucede lo mismo Despersonalización, que parece ser diferenciadora del constructo de "Burnout" (Firth, McKeown, McIntee y Britton, 1987).

En 1998, Leiter y Maslach intentan zanjar la polémica fundamentada en la distinción de ambos constructos determinando que la depresión es un síndrome clínico mientras que el "Burnout" es un fenómeno social, una crisis del individuo asociada a ciertos aspectos de su trabajo como la relación con la tarea o los miembros a las que va dirigida, siendo además la depresión un fenómeno global que afecta a todas las áreas de la vida personal, mientras que el "Burnout" es más una

cualidad del medio sociolaboral. Ya en 1994, Leiter y Durup utilizando el MBI (Maslach y Jackson, 1981) y varias medidas de depresión señalan que el "Burnout" es un constructo social que surge como consecuencia de las relaciones interpersonales y organizacionales, mientras que la depresión es un conjunto de emociones y cogniciones con consecuencias para las relaciones interpersonales, hallando que las escalas del MBI (Maslach y Jackson, 1981) y para la depresión cargan de manera independiente en factores de segundo orden, confirmando el "Burnout" como un síndrome de tres factores donde cada componente se relaciona entre sí más fuertemente que con cualquier otro aspecto relacionado con la depresión. Del mismo modo, Bakker y Schaufeli (2000); Glass y McKnight (1996) dejan clara la diferencia entre ambos utilizando el MBI (Maslach y Jackson, 1981) y varios instrumentos de medida de la depresión, estableciendo que ésta es un concepto amplio que puede afectar a diferentes áreas de la vida de la persona (familiar, social y personal) mientras que el "Burnout" alude a situaciones referidas al medio laboral.

Bakker y Schaufeli (2000) estudian con una muestra de 154 profesores holandeses las diferencias entre el "Burnout" y depresión concluyendo que la falta de reciprocidad en la relación de los docentes con otros compañeros predice depresión pero no "Burnout", y que la falta de reciprocidad en la relación con los estudiantes predice el síndrome y sólo de manera indirecta depresión. También en Holanda, Brenninkmeijer, Van Yperen y Buunk (2001), apuntan en un estudio realizado con 190 profesores de secundaria que son dos fenómenos independientes, al señalar mayor presencia de depresión que de "Burnout" en los docentes, apuntando como síntoma característico del síndrome el Cansancio Emocional.

Iacovides et al. (2003) señalan que de forma teórica la depresión debe seguir al "Burnout" y no de manera viceversa.

Ahola, Honkonen, Isometsa, Kalimo, Nykyri, Aromaa y Lönnqvist (2005) llevan a cabo un estudio para establecer la relación entre ambos conceptos dentro del estudio "Health 2000" realizado en Finlandia con 3276 empleados de diferentes campos profesionales. Los autores concluyen que aproximadamente la mitad de los participantes clasificados con el MBI-GS (Maslach et al., 1996) dentro del grupo de

nivel de “Burnout” severo, presentan también desórdenes depresivos según el DSM-IV; sin embargo, como no todos los participantes con niveles severos de “Burnout” cumplen los criterios de algún desorden depresivo, la única conclusión que se puede obtener es que depresión y “Burnout” son dos conceptos relacionados pero no idénticos. De igual modo se señala que la probabilidad de sufrir desórdenes depresivos aumenta con el aumento del nivel de “Burnout”, dando soporte así al grupo de autores que consideran el “Burnout” como una fase en el desarrollo de un desorden depresivo.

Tejero (2006) recoge cómo en algunos casos de depresión los componentes psicobiológico y neuroquímico son determinantes tanto en la etiología como en el tratamiento, lo cual no ocurre en el “Burnout”.

A pesar de las marcadas diferencias recogidas entre ambos constructos, McKnight y Glass (1995) señalan evidencias que apuntan que las personas con tendencia a sufrir depresión son más vulnerables al padecimiento del “Burnout”.

### **1.3.3. ANSIEDAD**

Cotton (1990) considera la ansiedad como un trastorno que comparte con el estrés su nivel de activación fisiológica a nivel autonómico y muscular, siendo una característica muy destacable su naturaleza anticipatoria, es decir, la respuesta de ansiedad posee la capacidad de señalar un peligro o amenaza para el propio sujeto, especialmente cuando esa amenaza es de origen desconocida para el sujeto. Bajo esta consideración, la ansiedad es entendida como una parte de la respuesta de estrés. La ansiedad es un componente presente en la mayoría de los trastornos psicológicos y psicosomáticos y una de las principales causas de baja laboral en el ámbito docente.

Además de las alteraciones fisiológicas, también están presentes en la ansiedad las alteraciones cognitivas y conductuales. Para establecer un diagnóstico diferencial que nos permita determinar si es un cuadro clínico o no, estos trastornos se caracterizan por la acción desproporcionada del sujeto ante las demandas de la situación, la reacción involuntaria y sin control de la persona, percibiendo un miedo

irracional y resultando una conducta inadaptativa, estando el problema determinado por el contexto y por la falta de habilidades para ese contexto determinado.

Leiter (1993) marca la diferencia entre uno de los componentes del “Burnout”, el Agotamiento (físico o emocional), y la ansiedad, al señalar que el Agotamiento se produce al exceder las exigencias de una situación a las habilidades de la persona; mientras que la ansiedad es el resultado de que esa persona no posea las habilidades que la situación requiere.

Siguiendo el estudio realizado por Calvete y Villa (2000) se observa que el modelo estructural desarrollado (con las subescalas Agotamiento Emocional, Despersonalización y dificultades en Realización Personal) muestra que únicamente el componente de Agotamiento Emocional se asocia significativamente a los síntomas de ansiedad, depresión, sensibilidad interpersonal, somatización y dificultades cognitivas. Este tipo de resultado ya había sido obtenido en estudios anteriores (Leiter y Durup, 1994), mostrando que los síntomas físicos y mentales se solapan en buena medida con el Agotamiento Emocional pero pueden ser discriminados de los componentes de Despersonalización y Realización Personal.

#### **1.3.4. TEDIO O ABURRIMIENTO**

En un primer momento Pines y Kafry (1978) asumen la similitud entre el concepto “Burnout” y lo que denominan como “tedium ocupacional” tanto en su definición como en su sintomatología. Sin embargo, hacen notar una diferenciación en cuanto a su etiología. Por un lado, en el tedium las relaciones establecidas por los trabajadores son simétricas, es decir, dan y reciben de forma simétrica en ambas direcciones, en contraposición al “Burnout” en la que la relación es asimétrica, el trabajador da y el usuario recibe.

A su vez, los autores señalan que el tedium se caracteriza por sentimientos de depresión, vaciamiento emocional y físico y una actitud negativa hacia la vida, el ambiente y hacia sí mismo, siendo resultado de un proceso lento y gradual diario de machaque. El “Burnout” coincide en que también es una consecuencia de la repetición de una presión emocional, pero a diferencia del tedio ésta está

íntimamente asociada a una gran implicación con las personas a las que se atiende. Es decir, mientras que para el tedio la presión puede provenir de cualquier fuente, en el "Burnout" la presión proviene únicamente de fuentes emocionales.

Posteriormente la concepción de igualar sintomatológicamente el "Burnout" con el tedium y diferenciarlos tan solo en su origen fue abandonada por estos autores. Así, Pines y Maslach (1978), Pines y Kafry (1981) diferencian entre "Burnout" y tedio/ aburrimiento, término que aplican para aludir a un síndrome de hastío laboral general en todas las profesiones, sean o no, de servicios humanos, resultado de haber sufrido determinadas presiones crónicas a nivel físico, emocional y mental. De esta forma se incluye el tedium dentro del concepto "Burnout".

Schaufeli y Van Dierendonck (1993) miden el tedio con el BM (Burnout Measure, Pines y Aronson, 1988) y el "Burnout" con el MBI (Maslach y Jackson, 1986) para estudiar la relación entre ambos constructos. Las conclusiones apuntan que el BM (Pines y Aronson, 1988) evalúa de forma parecida los sentimientos de Agotamiento Emocional del MBI (Maslach y Jackson, 1986) pero no las restantes dimensiones o componentes. De esta forma el tedio solo podría ser considerado como similar a la medida de Agotamiento Emocional.

### **1.3.5. FATIGA Y FATIGA CRÓNICA (SFC)**

Pines (1982, 1993), Pines y Aronson (1988) observan que la persona que presenta altos niveles de fatiga física se puede recuperar rápidamente; sin embargo, la recuperación del "Burnout" no se da con tanta rapidez. Los sujetos que sufren "Burnout" también se sienten agotados físicamente, pero la descripción que hacen de este estado se asocia a una experiencia negativa y desagradable con sentimiento de fracaso; experiencia muy diferente a la descripción de la fatiga física, que en ocasiones se puede acompañar de logro personal e incluso de éxito (por ejemplo el vencedor en una competición deportiva). En el "Burnout", además de una fatiga física, se observa siendo núcleo de su definición, Cansancio Emocional.

El síndrome de fatiga crónica (SFC) es una patología caracterizada por un cansancio incapacitante y grave, que produce malestar y sufrimiento mientras



deteriora la calidad de vida de la persona que lo padece. En 1987 el grupo Centres for Disease Control and Prevention of Chronic Fatigue Syndrome, define y establece los criterios necesarios para el diagnóstico de este síndrome (<http://www.cdc.gov/cfs/cfsdiagnosis.htm>).

A pesar de que el SFC puede presentar similitud con la dimensión Cansancio Emocional propuesta por Maslach (1982) o la definición de “Burnout” de Pines y Aronson (1988) basada en la sintomatología del Agotamiento, su característica determinante reside en que puede tener etiología física (operaciones quirúrgicas), y/o psicológica (estrés psicosocial) sin estar necesariamente vinculado al trabajo, a diferencia del síndrome de “Burnout” que tiene como factor precipitante la vida laboral.

#### **1.3.6. SÍNDROME DE ADICCIÓN AL TRABAJO**

El “Burnout” tampoco debe confundirse con el síndrome de la adicción al trabajo (Killinger, 1991), donde el sujeto vive por y para el trabajo, siendo, al menos temporalmente, el trabajo una fuente de satisfacción, evasión o refugio frente a otros posibles problemas personales o profesionales (Ramos, 2001).

#### **1.3.7. INSATISFACCIÓN LABORAL**

Aunque para muchos autores no hay una definición unánime de insatisfacción laboral (Peiró, González-Romá, Bravo y Zurriaga, 1995), se puede definir como un estado emocional positivo resultado de la valoración de la situación laboral y relacionada con las características y demandas laborales (Arches, 1991; Butler, 1990; Dressel, 1982 en Sari, 2004). Vroom (1964) define la insatisfacción como las “actitudes negativas hacia el trabajo”. Muñoz (1990), lo define como “el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas” (p. 76). Para Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005) es “una respuesta afectiva o emocional positiva hacia el trabajo en general o hacia alguna faceta de éste” (p.149).

Sobrado y Filgueira (1996) entienden que la satisfacción profesional "se da cuando las necesidades personales y sociales de la persona se hallan cubiertas en el ámbito del trabajo, de forma que las características del puesto se adecuan a las expectativas del sujeto y a sus deseos personales" (p. 621).

Entre los autores que estudian la relación entre "Burnout" e insatisfacción no existe un acuerdo homogéneo. A continuación mostramos las observaciones más importantes de la literatura existente.

Según Maslach y Jackson (1981) la Insatisfacción laboral no coexiste necesariamente con el "Burnout"; es decir, que los niveles del síndrome pueden darse con sentimientos de satisfacción en el trabajo o viceversa. La satisfacción laboral explica sólo un pequeño porcentaje de la varianza del "Burnout" en cualquiera de las tres dimensiones.

García y Velandrino (1992) en su estudio realizado para la elaboración del EPB (escala de efectos psíquicos del burnout) señalan en base a los datos de los análisis factoriales, que satisfacción laboral y "Burnout" reflejan conceptos diferentes.

Tal y como plantea Oliver (1993) la mayor problemática entre "Burnout" e insatisfacción no se debe centrar tanto en relación a su mayor o menor correlación, sino en si el "Burnout" es causa de la insatisfacción laboral (Burke, 1987; Burke, Shearer y Deszca, 1984; Cunningham, 1982; Iwanicki, 1983; Jayaratne y Chess, 1986; Penn, Romano y Foat, 1988) o si por el contrario, la insatisfacción laboral es una de las causas del síndrome (Dolan, 1987; Leiter y Maslach, 1988; Pines et al., 1981).

Dressel (1982) considera que la insatisfacción está causada por condiciones laborales inadecuadas. Cuando los docentes están sobrecargados, con condiciones laborales insatisfactorias, pueden sentir que carecen de control, sin apoyo, verse rechazados o aislados por compañeros y la sociedad.

Cabe esperar que cuando un trabajador está quemado, esté al mismo tiempo poco satisfecho; sin embargo, la Despersonalización, componente del "Burnout", no

está presente en la insatisfacción. Maslach y Jackson (1986) consideran la insatisfacción en el trabajo como un posible componente más del síndrome, pero no necesariamente ha de aparecer ligado a altos niveles de Agotamiento Emocional; por lo que altos niveles de “Burnout” y estrés pueden coexistir con satisfacción laboral. En este sentido, la insatisfacción laboral tiene una mayor relación con la falta de Realización Personal (Firth y Britton, 1989), siendo el “Burnout” un constructo más amplio en el que puede estar considerada la insatisfacción laboral.

Cunningham (1982) recoge la importancia de la calidad de los programas que se desarrollan en el trabajo como forma de reducir o eliminar el “Burnout” docente y mejorar la satisfacción laboral.

Belcastro y Hays (1984) recoge que “Burnout” e insatisfacción son dos fenómenos distintos, en los que se entremezclan temas de deseabilidad social, siendo muy relevante este punto en las profesionales afectados por el “Burnout” que no pueden justificar su presencia, si no es por la vía de la insatisfacción.

Anderson e Iwanicki (1984) señalan que existen suficientes evidencias que especifican facetas laborales que contribuyen a la satisfacción y que podrían predecir el síndrome.

Guerrero y Vicente (1999) encuentran en una revisión bibliografía cómo la satisfacción laboral puede observarse como variable con efecto compensatorio o amortiguador del estrés (que los docentes experimentan tanto dentro como fuera de su medio laboral), así como protector del equilibrio emocional, prevención del desencanto y del desgaste de su entusiasmo e ideales profesionales (Orton, 1981; en Guerrero, 1999).

Zamora (2001) considera que no son términos equivalentes, aunque sí están fuertemente relacionados.

La insatisfacción laboral no tiene porqué llevar asociada síntomas de “Burnout”, sin embargo, parece que en el “Burnout”, sí es necesario un nivel de insatisfacción laboral importante, de forma que esta falta de satisfacción puede ser

una de las causas que lo origina (Moriana, 2002).

Guerrero y Vicente (1999) parten de la teoría de Sáenz y Lorenzo (1993) y constatan la preocupación por parte de instancias oficiales de promover la satisfacción de los trabajadores como indicativo de la calidad de vida. Estos autores recogen cómo la administración educativa tiende a motivar al profesorado universitario premiando la investigación con un complemento económico; sin embargo, estos autores recogen que el incentivo económico junto con las relaciones humanas, condiciones de trabajo, seguridad, comunicación, status, etc. pertenecen a un grupo de factores condicionantes o de sostén, cuya carencia produce insatisfacción, pero cuya posesión no produce necesariamente satisfacción, sino no insatisfacción. Guerrero y Vicente (1999) siguiendo a Newel y Spear (1983) demuestran la ineficacia de las recompensas externas para motivar a los docentes (como el reconocimiento de trienios), pues se cree que los docentes se guían por factores intrínsecos como el clima laboral (destacando especialmente la interacción intelectual con los compañeros). Aunque estos resultados se muestran para docentes de niveles universitarios sería muy interesante poder comprobar si es válida su extrapolación a otros niveles educativos.

Tejero (2006) observa un solapamiento parcial entre el “Burnout” y los síntomas de la satisfacción que aluden a la relación con los demás (podría coincidir con la dimensión Despersonalización), y los que se refieren al desarrollo personal en el trabajo (podría coincidir con la dimensión Realización Personal). Para el autor la multidimensionalidad de ambos constructos hace que algunos síntomas de la satisfacción laboral sean causa del “Burnout”, otros transcurran de forma paralela a determinados síntomas del síndrome, y otros deban ser considerados consecuencia del mismo. En cualquier caso, para Tejero (2006), “Burnout” e insatisfacción laboral “divergen tanto en sus orígenes, como en los procesos de evolución y repercusiones que acarrearán” (pp.37).

### **1.3.8. CRISIS DE LA EDAD MEDIA O CRISIS EXISTENCIAL**

También se han establecido diferencias entre la crisis del ciclo vital o evolutiva, también denominada la crisis de la edad media o crisis existencial (según el Modelo de Desarrollo Laboral del Adulto) y “Burnout”.

La crisis de la edad media puede sobrevenir cuando el profesional, aproximadamente hacia la mitad de su vida, hace un balance negativo de su posición y desarrollo de futuro (Bronfenbrenner, 1979). Por el contrario, el “Burnout” se da con mayor frecuencia, según algunos autores, en los jóvenes recién incorporados, por la falta de experiencia al hacer frente a problemas emocionales que se les presenta desde el exterior, o tras una primera fase de cambio en la organización realizada con altos niveles de implicación personal (Olabarriá, 1995).

### **1.3.9. AGOTAMIENTO VITAL**

Existe otro constructo psicológico, menos conocido en la literatura y que guarda grandes similitudes con el concepto de “Burnout”, el agotamiento vital.

Appels (1998) describe este cuadro, que predice la ocurrencia de infarto de miocardio, consistente en que el individuo experimenta una fatiga inusual y una disminución de su energía junto con sentimientos de abatimiento y derrota. En el cuestionario “The Maastricht Questionnaire” (Appels, Höppener y Mulder, 1987) que este autor elabora para evaluar los síntomas que anticipan el infarto de miocardio, se recogen ítems muy similares a los empleados para medir el “Burnout”. Sin embargo, y aunque las características del agotamiento vital se aproximan al componente de Cansancio Emocional, el síndrome de “Burnout” es un concepto más amplio que el agotamiento vital, incluyendo otros síntomas.

### **1.3.10. ALIENACIÓN**

Oliver (1993) observa que el término alienación es un sinónimo inexacto de “Burnout”. Ambos conceptos incluyen elementos similares de desilusión y desesperanza, que son en parte productos de las condiciones sociales. Sin

embargo, la autora recoge que este aspecto social no es suficiente para explicar esta relación, lo que convierte al “Burnout” en un concepto específico.

Cherniss (1993) considera la alienación como la consecuencia de una situación en la que la persona tiene poca libertad para realizar una tarea que es posible realizar, mientras que en el “Burnout” la persona tiene libertad, pero realizar la tarea es imposible.

Brookings, Bolton, Brown y McEvoy (1985) obtienen en un estudio realizado con el MBI (Maslach y Jackson, 1981) y diversas medidas de alienación, que los dos constructos tienen poca covariación.

### **1.3.11. INDEFENSIÓN APRENDIDA**

La indefensión aprendida, desamparo o simplemente indefensión, alude al sentimiento de las personas cuando sus expectativas sobre el control de los resultados de un suceso particular se ven frustradas sistemáticamente. En la indefensión se pierde la esperanza de controlar la situación, de tal manera que la persona no encuentra contingencia entre su conducta y los resultados, predominando el sentimiento de fracaso, ya que los resultados independientemente de la conducta emitida, no serán lo suficientemente buenos (Alarcón et al., 2001; Peterson, Maier y Seligman, 1993).

Para Sanz y Vázquez (1998) la indefensión aprendida es el “patrón de cambios conductuales que se produce cuando a un sujeto se le expone a una situación donde no existe relación alguna entre sus respuestas y la aparición de consecuencias ambientales negativas, y que se caracteriza fundamentalmente por la dificultad de aprender nuevas respuestas que producen una mejora de la situación” (p. 374).

La exposición de un sujeto a condiciones incontrolables genera déficits motivacionales, asociativos y emocionales que guardan relaciones similares con el síndrome de “Burnout” (Seligman, 1975; Peterson et al., 1993).

Peterson et al. (1993) consideran al síndrome de "Burnout" como ejemplo de buena adecuación al modelo, ya que según los autores, este síndrome cumple las tres características de la indefensión aprendida:

- Pasividad inapropiada: agotamiento emocional, falta de implicación en el medio laboral.
- Historia de hechos incontrolables donde el sujeto no percibe control (Sarata, 1977).
- Cogniciones adquiridas durante la exposición a estos acontecimientos incontrolables, y generalizadas erróneamente a nuevas situaciones (Cherniss, 1980).

Aunque de entrada el "Burnout" puede cumplir las tres características del modelo de indefensión aprendida, el "Burnout" es propio de un contexto laboral que tiene en su proceso un elemento importante en la relación de ayuda, mientras que la indefensión aprendida es aplicable a otros tipos de situaciones.

Tejero (2006), de acuerdo con la idea mantenida por Kottkamp y Mansfield (1985), sitúa este concepto como un constructo claramente distinto del síndrome de "Burnout" y como un posible desencadenante o causa del mismo.

### **1.3.12. ACOSO LABORAL (MOBBING)**

Garcés de los Fayos (2004) recoge la similitud errónea que en ocasiones se ha realizado entre "Burnout" y Mobbing (acoso psicológico en el trabajo).

La definición de mobbing procede de la etología a manos de Lorenz (1966) quien lo empleó para aludir a un grupo de animales gregarios de menor tamaño acosando a un animal solitario mayor. Posteriormente, Heinemann (1972) recogiendo la definición de su antecesor lo aplica a la conducta destructiva que en los patios de recreo dirigían un grupo de niños contra otro; es en la década de los 80 a manos de Leymann en Suecia cuando se aplica por primera vez al ámbito laboral, definiéndolo como el maltrato persistente y sistemático de uno o varios miembros de

una organización hacia un individuo con el objetivo de aniquilarlo psicológica y socialmente y conseguir incluso que abandone la organización (Ovejero, 2006). Para Morán (2002) son aquellas manifestaciones de hostilidad como hechos o palabras que proceden de un individuo o grupo y se dirigen hacia una persona en concreto.

El estudio del mobbing aplicado al campo laboral comenzó dentro del campo de análisis del estrés, como una de sus fuentes principales, sin embargo, dado el alcance y gravedad del asunto algunos autores como (Leymann, 1996; Ovejero, 2006) lo llegaron a denominar psicoterror.

Ovejero (2006) señala que pese a que el mobbing está relacionado con el estrés (sus síntomas fisiológicos y psicológicos pueden ser muy similares), no deben confundirse ambos fenómenos.

Es, pues, un proceso destructivo, premeditado, intencional, sistemático y con consecuencias incalculables, a corto y medio plazo para las personas acosadas, y a largo plazo para el propio funcionamiento de la organización laboral e incluso de la misma democracia (Ovejero, 2006).

En cuanto a sus consecuencias (psicosomáticas, psicológicas y psicosociales) sobre los profesionales, son similares, aunque generalmente más profundas, de mayor duración y peor pronóstico, a las del estrés y las del síndrome de estar quemado por el trabajo (Ovejero, 2006).

Así pues, este concepto en su definición, no guarda relación con el síndrome de “Burnout”.

### **1.3.13. ENTREGA/VINCULACIÓN/IMPLICACIÓN EN EL TRABAJO (Work Engagement)**

Tradicionalmente los focos en los que se ha centrado la Psicología tienden a ser sobre aspectos negativos más que positivos. (Maslach, 2003). Sin embargo, cada vez se presta más atención a los aspectos positivos de los polos de un mismo



constructo; esta psicología positiva se presenta como alternativa al predominante foco de las patologías y déficits. Desde este punto de vista, no es sorprendente que el propio concepto de “Burnout” (que sin duda representa un estado negativo) se intente suplantar por su opuesto pero positivo concepto. Maslach et al. (2001) recogen el “engagement” como tendencia opuesta al “Burnout”. En 1997 Maslach y Leiter definen el “Burnout” como la erosión del “engagement” por el trabajo”; en 1998 Leiter y Maslach lo definen como un estado enérgico de participación/ implicación personal en la realización de actividades que mejoran y realzan el sentido de la eficacia profesional.

Para Salanova y Llorens (2008) es difícil encontrar una traducción al castellano que recoja toda la idiosincrasia del concepto, y que sería un concepto más global que la mera traducción como la implicación en el trabajo (work involvement), compromiso organizacional (organizational commitment), dedicación al trabajo (work dedication), enganche (work attachment) o adicción al trabajo (workaholism). Según los autores podría traducirse como entrega al trabajo o vinculación psicológica con el trabajo.

La implicación en el trabajo focaliza su estudio en el trabajo en sí mismo, por lo que abarca una perspectiva más amplia que la simple relación de la persona con su trabajo (Maslach, 2003).

De acuerdo con Maslach y Leiter (1997) la definición inicial del “engagement” se caracteriza por energía, implicación y eficacia, que son opuestos directos de las tres dimensiones del “Burnout” medido con el MBI (Maslach y Jackson, 1981). Los trabajadores con altas puntuaciones en “engagement” tienen alta energía, conectan perfectamente con su trabajo y se perciben así mismos como capaces de afrontar eficazmente las diferentes demandas de sus profesiones.

En la aproximación europea al “engagement” Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002) lo definen como un constructo afectivo-motivacional constante, positivo y relacionado con el trabajo caracterizado por tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, y siendo un estado cognitivo-afectivo persistente en el tiempo. Para estos autores tanto el “Burnout” como el “engagement” son

considerados dos prototipos de bienestar laboral que forman parte de una taxonomía comprensiva constituida por dos dimensiones independientes de placer y activación (Watson y Tellegen, 1985), así el “Burnout” se caracteriza por bajos niveles, mientras que el “engagement” los presenta altos. Esta tendencia coincide con la investigación actual sobre “Psicología Positiva” focalizada en las fortalezas humanas y el funcionamiento óptimo del ser humano, no centrándose tanto en las debilidades (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Las tres dimensiones que lo describen hacen referencia a:

- Vigor: altos niveles de energía junto con fuerte deseo de esfuerzo y persistencia ante dificultades que puedan surgir.
- Dedicación: altos niveles de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto laboral.
- Absorción: altos niveles de concentración e inmersión en el trabajo y felicidad durante la jornada laboral.

Para estos autores las dimensiones vigor y dedicación constituyen el núcleo de este concepto.

En el estudio realizado por Salanova et al. (2000) se analiza la estructura del “engagement” y del “Burnout” confirmando la estructura de tres factores para el cuestionario de “engagement” para trabajadores y corroborando la estructura original de tres factores del MBI-GS (Maslach et al., 1996), como opuesta al primer constructo.

Maslach et al. (2001) recogen que el “Burnout” se relaciona con las demandas laborales (sobrecarga, demandas emocionales, etc.), mientras que el “engagement” se relaciona más concretamente con recursos laborales (control laboral, oportunidades de aprendizaje, feedback, etc.)

Durán et al. (2005) refuerzan la relación negativa con el “Burnout” señalando antecedentes y consecuentes diferenciales para ambos constructos.

De cara a las ventajas que tendría el “engagement” para la intervención del propio “Burnout”, Maslach y Leiter (2008) indican que este constructo representaría la meta a alcanzar en toda intervención frente al síndrome. Los autores apoyan que la percepción de imparcialidad laboral determina que los trabajadores puedan tender hacia el síndrome o hacia el “engagement”.

**Tabla 1.3.1. Principales diferencias entre “Burnout” y otros conceptos**

		<b>BURNOUT</b>
<b>ESTRÉS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selye (1956, 1981): respuesta de adaptación del organismo frente a agentes nocivos.</li> <li>- Efectos positivos y negativos.</li> <li>- Todas las personas pueden experimentar estrés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuación de respuesta crónica de estrés cuando se prolonga en el tiempo (Daley, 1979; Blase, 1982).</li> <li>- Efectos negativos (Farber, 1984; D’Aurora y Fimian., 1988).</li> <li>- Maslach (1993): más que experiencia individual de estrés.</li> <li>- Personas que empiezan su profesión con grandes metas, expectativas y motivación, esperando obtener una parte significativa del sentido de su vida en el trabajo.</li> <li>- Ganster y Schaubroeck (1991): requiere alto nivel de contacto interpersonal.</li> <li>- Schaufeli et al. (1996): actitudes negativas hacia los clientes, trabajo y organización.</li> </ul>
<b>DEPRESIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leiter y Maslach (1998); Pines et al. (1981): fenómeno clínico.</li> <li>- Fenómeno más global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Weiskopf (1980) etiología, aparición, intensidad y topografía de síntomas claramente distintivos.</li> <li>- Ámbito socio-laboral.</li> <li>- Fisher (1983): no pierden el idealismo con el que inician su vida profesional.</li> <li>- Leiter y Durup. (1994): contextos laborales.</li> <li>- Brennkmeier et al. (2001): son independientes.</li> </ul>
<b>ANSIEDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leiter y Durup (1994): la persona no tiene habilidades que la situación requiere.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leiter y Durup (1994): el Cansancio se produce al exceder las exigencias de la situación a las habilidades de la persona.</li> <li>- Calvete y Villa (2000) solo Cansancio Emocional se asocia significativamente a síntomas de ansiedad, depresión, sensibilidad interpersonal, somatización y dificultades cognitivas.</li> </ul>
<b>TEDIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pines y Maslach (1978): presión procedente de cualquier fuente.</li> <li>- Tedium dentro del “Burnout”.</li> <li>- Schaufeli et al. (1993): similar sólo a Agotamiento Emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presión únicamente de fuentes emocionales.</li> </ul>
<b>FATIGA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pines (1982, 1993); Pines y Aronson (1988): rápida recuperación.</li> <li>- Experiencia que se puede acompañar de logro personal y éxito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperación lenta.</li> <li>- Se asocia a experiencia negativa, desagradable, con sentimiento de fracaso.</li> </ul>
<b>SÍNDROME DE FATIGA CRÓNICA (SFC)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Patología caracterizada por cansancio incapacitante y grave.</li> <li>- Etiología física (operaciones quirúrgicas), y/o psicológica (estrés psicosocial) sin estar necesariamente vinculado al trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Factor precipitante la vida laboral.</li> </ul>
<b>SÍNDROME ADICCIÓN AL TRABAJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Killinger (1991): el sujeto vive por y para el trabajo, siendo al menos temporalmente, el trabajo una fuente de satisfacción, evasión o refugio.</li> </ul>	
<b>INSATISFAC. LABORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maslach y Jackson (1986): Despersonalización no está presente.</li> <li>- Moriana (2002): no tiene porqué llevar asociado síntomas de “Burnout”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zamora (2001): no son términos equivalentes, aunque sí están fuertemente relacionados.</li> <li>- Si necesita insatisfacción laboral, como una causa.</li> </ul>
<b>CRISIS DE LA EDAD MEDIA O EXISTENCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bronfenbrenner (1979): el trabajador hacia la mitad de su vida, hace balance negativo de su posición y desarrollo de futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olabarria (1995): se da con mayor frecuencia, según algunos autores, en jóvenes recién incorporados, por la falta de experiencia en cómo hacer frente a problemas emocionales, o tras una primera fase de cambio en la organización con altos niveles de implicación personal.</li> </ul>
<b>MALESTAR DOCENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se utiliza normalmente para evidenciar trastornos o patologías (malestar) relacionadas con la docencia (Esteve; 1987, 1989).</li> </ul>	
<b>AGOTAMIENTO VITAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus características se aproximan al componente de Agotamiento Emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto más amplio que incluye otros síntomas.</li> </ul>
<b>ALIENACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cherniss (1993): consecuencia de situación con poca libertad para realizar una tarea viable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La persona tiene libertad, pero realizar la tarea es imposible.</li> </ul>
<b>INDEFENSIÓN APRENDIDA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicable a otras situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propio de un contexto laboral que tiene en su proceso un elemento importante en la relación de ayuda.</li> </ul>
<b>MOBBING</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestaciones de hostilidad procedentes de un individuo o grupo hacia una persona en concreto (Morán, 2002).</li> </ul>	
<b>“ENGAGEMENT”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendencia opuesta: Maslach y Leiter (1997), Maslach et al. (2001); Salanova et al. (2000). Energía, implicación y eficacia, opuesto a las tres dimensiones del MBI.</li> </ul>	

## **2. INVESTIGACIÓN DEL BURNOUT**

### **2.1. ETAPAS EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN DEL “BURNOUT”**

La historia de la investigación del “Burnout”, aunque prolífera en su corta existencia, ha pasado por diferentes etapas donde las investigaciones realizadas e incluso las condiciones sociolaborales existentes han marcado la línea de trabajo. A continuación se recogen las principales fases siguiendo el esquema propuesto por Maslach y Leiter (1997), Maslach et al. (2001). (Figura 2.1.1.).

#### **FASE PIONERA O INICIAL**

El síndrome de “Burnout” surge por primera vez en los medios de comunicación a principios de la década de los años 70 en Estados Unidos para describir la sensación que experimentaban muchos profesionales del ámbito de la salud y de los servicios sociales. Esta primera etapa se caracteriza por su orientación práctica, reflejo de los factores sociales, económicos, históricos y culturales de la década. La mayor parte de las descripciones y de los artículos publicados en la prensa indican la situación de “queme profesional” de estos profesionales, siendo el objetivo principal la descripción del fenómeno, su etiquetado y demostrar lo inusual de estas respuestas.

Los estudios realizados en esta primera fase, se centran básicamente en dos perspectivas, la social y la clínica. La perspectiva social se ciñe fundamentalmente a las relaciones establecidas entre suministrador-receptor y contexto laboral; mientras que la perspectiva clínica abarca principalmente los síntomas y aspectos relacionados con la salud mental. Muchas de estas primeras investigaciones de naturaleza cualitativa tienen carácter descriptivo, utilizando fundamentalmente entrevistas, análisis de casos y observación como principales técnicas de recogida de datos.

Cordes y Dougherty (1993) hacen una revisión de la temática planteando que en esta primera fase las definiciones del "Burnout" se pueden clasificar en torno a cinco tipos de conceptualizaciones:

- Fracasos, gastarse, quedar exhausto.
- Pérdida de creatividad.
- Pérdida de compromiso laboral.
- Distanciamiento de clientes, compañeros y la propia organización.
- Respuestas crónicas al estrés.

Las publicaciones iniciales se deben a Freudenberg (1975), psiquiatra de un centro de atención social, y a Maslach (1976), psicóloga social centrada en las emociones en el ámbito laboral. Freudenberg (1975) aporta los primeros indicios del proceso por el cual, tanto él como otros compañeros, sufren agotamiento y pérdida de motivación, bautizando este estado con el nombre de "Burnout", término que usaban coloquialmente para referirse a los efectos del consumo crónico de drogas en drogadictos. Por su parte, Maslach (1976) realiza entrevistas a trabajadores del área de servicios humanos poniendo el centro de interés en el estrés emocional de sus trabajos, descubriendo que las estrategias de afrontamiento tienen una importante implicación en la identidad profesional y la conducta laboral de los trabajadores.

De estos primeros trabajos surgen determinadas características comunes a todos los análisis efectuados, observando que las ocupaciones relacionadas con servicios humanos son profesiones con altas demandas y gran implicación para los trabajadores donde el Cansancio Emocional que experimentan no es una respuesta aislada. La Despersonalización o cinismo aparece en las respuestas de las entrevistas como estrategia de afrontamiento del estrés emocional que viven en sus trabajos, siendo la distancia emocional respecto de sus clientes la forma más empleada ante la intensa reacción emocional (respuesta que sin duda llega a interferir con su eficacia laboral).

De este modo, y desde esta primera fase, el "Burnout" no es estudiado tanto en términos de respuesta individual al estrés, sino como una transacción individual en el medio laboral.

Este fenómeno tuvo una amplia acogida por parte de sindicatos y directores de empresa, adquiriendo paulatinamente un cuerpo sólido de contenido clínico tal y como muestra el artículo "Staff Burn-out" publicado por Freudenberger (1974), en el cual se describe su etiología, síntomas, curso clínico y estrategias de intervención. Para este autor, el "Burnout" representa un estado de agotamiento resultado de trabajar muy intensamente sin atender las propias necesidades.

## **FASE DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

Durante los años 80 tiene lugar un desarrollo más científico centrado en la elaboración de un modelo que pueda ser evaluado empíricamente, utilizando en las investigaciones un enfoque más cuantitativo con cuestionarios y estudios longitudinales como principales técnicas de estudio. Durante esta década, se publican numerosos trabajos sobre el constructo y se elaboran diversos instrumentos de medida. A este progreso contribuye de forma singular la perspectiva psicológica social liderada por Maslach y Jackson (1981), cuyo trabajo se vuelca en la identificación de las condiciones ambientales que determinan el "Burnout". Como fruto de estas investigaciones elaboran un modelo de "Burnout" que comprende tres aspectos: Agotamiento Emocional, Despersonalización y baja Realización Personal reflejado en el desarrollo del Maslach Burnout Inventory (MBI, 1981), instrumento, hasta hoy, de gran aceptación en la literatura del "Burnout". El MBI es empleado en un primer momento para profesiones de servicios; sin embargo, y dado el interés que despierta entre los profesionales de la educación, se desarrolla una segunda versión del MBI dedicada exclusivamente a los docentes, el MBI-ES (1986). Posteriormente, en 1996, se desarrolla una tercera versión, el MBI-GS ampliando el espectro de profesiones que abarca, al no centrarse ya exclusivamente en profesionales de servicios humanos.

Este empujón empírico se ve acompañado de contribuciones metodológicas y teóricas realizadas desde el ámbito industrial u organizacional de la psicología.

Esta cuantificación continúa durante los años 90 produciéndose una mayor sistematización en las investigaciones; se amplía el espectro de profesiones a las que puede afectar este síndrome (finanzas, profesión militar, actividad política, vida

familiar, etc.), y se desarrollan estudios desde la psicología organizacional logrando aislar algunas variables específicamente relacionadas con el “Burnout”, como satisfacción laboral, estrés laboral (sobrecarga, conflicto de rol, ambigüedad de rol), absentismo laboral, expectativas laborales, relaciones interpersonales en el trabajo, apoyo social, política de promoción laboral, etc. Al mismo tiempo, se investigan variables personales, como la personalidad (locus de control, expectativas de eficacia) salud, relaciones con familia y amigos, valores personales o variables demográficas (edad, sexo, estado civil, etc.).

## **FASE ACTUAL**

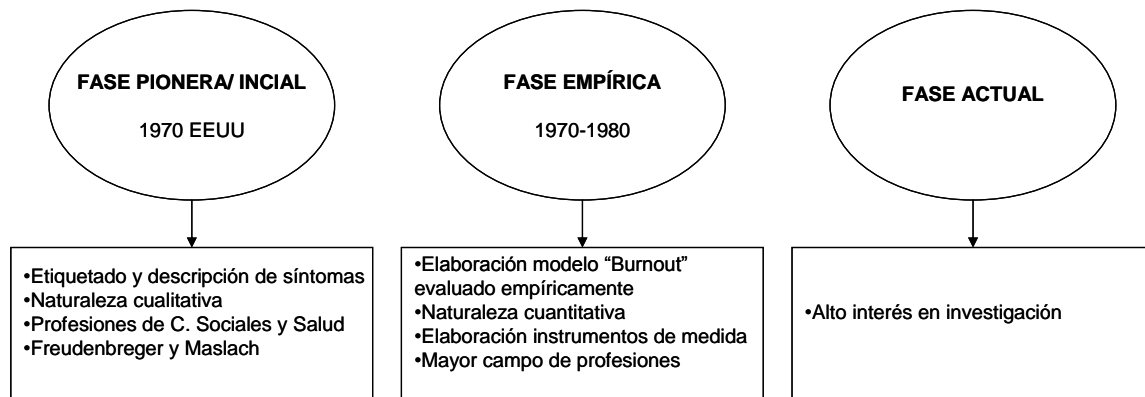
Actualmente, el interés por el estudio del “Burnout” está en plena fase expansiva, tanto a nivel internacional como en nuestro país. Entre las claves que permiten explicar este incremento de la investigación en España, Zamora (2001) recoge “el incremento del estrés laboral y sus consecuencias en base al cambio de ritmo en la sociedad occidental, que repercuten de forma directa en las tasas de absentismo laboral y en la disminución en el compromiso organizacional. El gasto personal que esto ocasiona y la disminución en la calidad del producto, ha provocado además de un incremento en la investigación, un mayor esfuerzo por generar soluciones a nivel de prevención y de tratamiento” (p. 3).

El estudio del papel que los medios de comunicación han tenido en la construcción de los discursos sociales acerca de la conceptualización e importancia social del “Burnout” entre los años 1998 y 2000 realizada por Montalbán, Durán y Bravo (2000b) ponen de manifiesto la creciente repercusión del tema sobre el interés social general, estando centrados los artículos recogidos en tres repertorios dominantes: el fomento de la salud laboral, la promoción de la cultura preventiva y la modificación individual de la persona afectada.

La “Situación actual de la investigación sobre el síndrome del Burnout en España” tratada en el VI Congreso Nacional de Psicología Social (San Sebastián, 1997); “El síndrome de quemarse por el trabajo” del VII Congreso Nacional de Psicología Social (Oviedo, 2000), el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología



(Santiago de Compostela, 2000), o el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación, entre otros, son una muestra representativa de este interés.



**Figura 2.1.1. Principales hitos de cada fase**

## **2.2 ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE INVESTIGAR EL SÍNDROME DEL “BURNOUT” EN LOS DOCENTES?**

Son muchas las razones que a lo largo de la literatura se han obtenido y que justifican la necesidad del estudio del “Burnout” docente. Aunque en este apartado se presenta una recopilación, no se pretende hacer una numeración exhaustiva (tabla 2.2.1.).

**Tabla 2.2.1. Motivos para el estudio del “Burnout” docente**

- Profesión de ayuda, demandas interpersonales.
- “Burnout” considerado riesgo laboral de carácter psicológico en profesionales que trabajan directamente con personas.
- Mayores y diferentes demandas sociales al rol docente: ampliación de valores, interculturalidad, pluralidad cultural, etc.
- Desvalorización del rol docente.
- Crisis en el medio educativo que afecta a toda la comunidad escolar.
- ESO hasta los 16 años. Conlleva cambios cualitativos en problemática encontrada.
- Serias consecuencias para la salud.
- Profesión estresante.
- Colectivo con alto índice de “Burnout” en investigaciones nacionales/ internacionales.
- Aumento de la prevalencia del síndrome.
- Planes de administraciones que incluyen actuaciones/ cursos para su prevención e intervención.
- Bases jurídicas.
- Consecuencias propias sobre aspectos cognitivos-aptitudinales, emocionales y actitudinales de los trabajadores. Se necesitan diseños de intervenciones específicas.

Para Maslach (1993) la profesión docente, entre otros colectivos, es considerada una profesión de “ayuda”, social, humana, de demandas interpersonales (siguiendo la conceptualización de Veroff y Feld, 1970), de “requerimientos sociales”.

Mearns y Cain (2003) señalan que la enseñanza es una profesión muy estresante, destacando entre sus consecuencias el “Burnout”, el distrés emocional, e incluso el abandono de la profesión docente. Extremera, Rey y Pena (2010) corroboran que los profesionales docentes tienen niveles de sintomatología asociada a un estrés medio-alto, confirmando que los docentes son trabajadores de alto riesgo no sólo para experimentar estrés crónico o “Burnout”, tal como han demostrado otros estudios previos (Gil-Monte, 2007; Kokkinos, 2007; Moreno-Jiménez y Peñacoba, 1995; Unda, Sandoval y Gil-Monte, 2007; Gil-Monte y Peiró 1997; Maslach y Jackson, 1986), sino también para padecer sintomatología y manifestaciones físicas, psicológicas y sociales concomitantes.

Guerrero y Rubio (2005) recogen numerosos autores que a lo largo de los últimos años han analizado el “Burnout” y han defendido la necesidad de investigarlo, constatando que el síndrome no es cuestionable en el caso de la docencia, al darse problemas somáticos y psicológicos que dañan significativamente la ejecución profesional afectando las relaciones con los alumnos y la calidad de la enseñanza (Aluja, 1997; Cunningham, 1982; Guerrero, 1999; Rubio, 2002; Ivancevich, 1988; Kyriacou, 1980; Manassero et al., 1994; Moreno-Jiménez, Oliver y Aragoneses, 1991; Pierce y Molloy, 1990; Oliver 1993; Salgado, Yela, Quevedo, Delgado, Fuentes, Sánchez, Sánchez y Velasco, 1997).

La labor docente posee un alto nivel de dificultad que aumenta día a día, en parte debido a que la sociedad se hace sistémicamente más compleja. Es así como las demandas de distintos factores y sectores sociales hacia los profesores se vuelven más sofisticadas (Selamé, 1998). En los últimos veinte años el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de la educación en su conjunto. Desde la década de los 80 la profesión docente se ha visto envuelta en un foco de cambios sociales, políticos y profesionales (Farber, 2000; Miller, 1999). Para Ramos (1999)

“la docencia ha experimentado la presión de la sociedad no sólo para impartir a los escolares conocimientos académicos, sino también para intentar corregir problemas sociales (por ejemplo, las drogas, la delincuencia de entre otros” (p.76). En este entramado de cambios sociales, la institución familiar también se ve incluida. Últimamente la familia tiende a descargar sus responsabilidades en la educación de sus hijos cubriéndolo con una sobrecarga al docente (Ulpiano y Villanueva, 2000). Para García et al. (2000) los nuevos retos que la sociedad heterogénea, plural, cambiante e intercultural impone a los docentes va más allá de las reformas en los planes de estudio o de la reestructuración del sistema educativo afectando de lleno al concepto mismo de profesionalidad docente, y señala como primer desafío la adecuación de la práctica docente a las demandas y expectativas crecientes de la sociedad con respecto a las tareas del profesor. Gómez (2000) recoge “nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, y este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como al equilibrio y desarrollo humano (p.19). En esta nueva realidad Gadotti (2003) señala que “el profesor se tornó un aprendiz permanente, un constructor de sentidos, un cooperador y sobretodo un organizador del aprendizaje” (p.18). Por otro lado, podemos constatar la importancia que sobre la salud psicológica del docente revierten estos cambios. Las diferentes investigaciones realizadas sobre el análisis de las bajas médicas en profesorado de EGB, BUP y FP en el territorio MEC (Esteve, 1987, 1988, 1991; García-Calleja, 1991; Gómez y Serra, 1989; Ortiz, 1995) ponen de manifiesto la relevancia de las bajas psiquiátricas, con un claro predominio de los trastornos neuróticos o de ansiedad, y trastornos del estado de ánimo o depresión. Pero este problema no sólo afecta al coste económico, sino que como señalan Prieto y Bermejo (2006) además repercute en la organización cotidiana del centro ya que conlleva sustituciones del profesorado, alteraciones en el desarrollo cronológico previsto en los programas de las asignaturas, etc. con las consiguientes consecuencias que estas modificaciones tienen para los alumnos. Con respecto a la situación de los maestros en Cataluña, la estadística de la Inspección Médica del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1998) informa que en el curso 1996-97 hubo un 22’7% de días de baja correspondientes a enfermedades mentales (depresión y estrés) entre los maestros de primaria y secundaria, lo cual representa la segunda causa de baja, después de las enfermedades del aparato locomotor, siendo las patologías mentales el 8’64% de

las licencias concedidas durante ese curso y figurando en segundo lugar en porcentaje de días.

La desmotivación de los alumnos, el juicio social contra el profesor (cada vez más generalizado), la culpabilización hacia el docente como responsable de los males sociales, o la mayor libre circulación de ciudadanos en Europa que exige un aumento de la pluralidad lingüística, social y cultural a la que el profesor sin una formación específica debe hacer frente, son algunas de las nuevas exigencias al educador, que demandan al docente un permanente reciclaje (Doménech, 1995). Marchesi y Díaz (2007) recogen conclusiones muy similares en su informe “Las emociones y los valores del profesorado” al señalar que las tensiones que se viven en el actual sistema educativo, y que afectan al ejercicio de la actividad docente, se derivan de factores tales como las transformaciones sociales, nuevas exigencias en la formación, acceso a la información y al conocimiento, cambios en las familias y los propios alumnos, modificaciones en el mercado laboral, valores sociales emergentes, presencia creciente de personas inmigrantes y una creciente rapidez en los cambios.

La desconsideración social hacia la figura o rol del docente es en nuestro país un sentimiento palpable entre los profesionales de este ámbito, algunas administraciones públicas (como la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) se hacen eco de esta condición actual poniendo en marcha campañas que intentan mejorar y ensalzar la labor intrínseca de esta profesión mediante anuncios de televisión (Thode, Morán y Banderas, 1992).

La actual crisis en el medio educativo, independientemente de cuál sea su causa, no es un episodio aislado de un país determinado, sino que es una situación compartida por muchos países, que afecta, no sólo a docentes, sino que ineludiblemente repercute a toda la comunidad educativa. Aunque “estar quemado” no siempre da lugar a problemas serios de salud, sí adquiere unas manifestaciones de la conducta, que deterioran aún más la vida en los centros educativos (Esteve, 1987). La OIT (Organización Internacional del Trabajo) señalaba en 1981 el estrés profesional docente como una de las principales causas de abandono de la enseñanza. Mancini, Wuest, Clark y Ridosh (1983); Mancini, Wuest, Valentine y Clark

(1984); Kyriacou (1987) utilizando la observación sistemática de las interacciones en el aula, muestran que los maestros que sufren “Burnout” aportan significativamente menos información y refuerzos a sus alumnos, interactúan menos con ellos y aceptan menos sus ideas. Hock (1988); Lamude, Scudder y Furno-Lamude (1992) concluyen en sus investigaciones que los docentes que muestran altos niveles de estrés y “Burnout” y continúan impartiendo docencia pueden tener negativas repercusiones en sus alumnos. Pero las consecuencias de padecer este síndrome no afectan únicamente al ámbito educativo. Los profesores que experimentan “Burnout” tienen un riesgo de aumentar los problemas físicos y psicológicos e incluso sufrirlos fuera del contexto laboral, transfiriéndolos a su vida en pareja (Guglielmi y Tatrow, 1998; Kyriacou y Sutcliffe, 1978a; Pierce y Molloy, 1990). Simonsen (1997) argumenta que el profesor que sufre “Burnout” suele presentar dos manifestaciones: depresión, o transformarse en un ser extremadamente autoritario. Esto podría deberse a un sentimiento complejo de inadecuación personal y profesional al puesto de trabajo, que surgiría al comprobar que las demandas que se le hacen exceden a su capacidad para atenderlas debidamente, pudiéndose encubrir mediante una sensación de omnipotencia (Álvarez y Fernández, 1991). Como se verá más adelante las consecuencias del “Burnout” se pueden considerar destructivas para todas las facetas de la vida del profesional que lo padece.

Adoptar políticas educativas inclusivas, que recogen entre otras premisas el derecho y deber a la escolarización de alumnos entre 6-16 años, alcanzando así la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) sus niveles más elevados de escolarización, o el tratamiento de las diferencias individuales de los alumnos para evitar las desigualdades, conlleva un aumento considerable de profesores, alumnos, recursos materiales y humanos, inversión económica, etc. pero también ha supuesto un cambio cualitativo muy importante, y la aparición de nuevas necesidades que necesitan de reflexión e investigación para darles solución. La educación es además uno de los principales pilares para abordar los retos del siglo XXI en cuanto a su participación activa a la hora de evitar la exclusión social, potenciar las claves cognitivas que ayuden a nuestros alumnos a entenderse a sí mismos, a los demás y la propia complejidad de la sociedad actual, posibilitando al mismo tiempo las herramientas básicas para acceder al mundo laboral.

Fierro (1991) recoge cómo en el análisis de la situación de las escuelas y de los maestros, el "malestar de los docentes" ha pasado a ser un punto común. El autor señala que la principal base de este malestar es ambiental, ligado a circunstancias mismas de la enseñanza, a presiones que recaen sobre los docentes; señalando que nunca como ahora han estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y a veces, contradictoria por parte de la administración, alumnos, padres y la sociedad en general. Gómez (2000) también recoge este sometimiento y añade que sin duda afecta a la eficacia profesional, al equilibrio personal y al desarrollo humano del docente. Troman (2000) señala la existencia de una pérdida de confianza en la sociedad postmoderna que provoca desconfianza tanto en las relaciones interpersonales como en las propias instituciones.

Según la OIT (1993), en EEUU el 27% de los profesores padecen problemas crónicos de salud como consecuencia de la enseñanza, y el 40% afirma tomar medicamentos a causa de los problemas de salud relacionados con su profesión.

El reconocimiento de problemas psicológicos de docentes en consultas generales ha aumentado en los últimos años suponiendo el 20-50% del total, siendo la depresión y la ansiedad las afectaciones que ocupan los primeros lugares e impidiendo el ejercicio de la docencia en periodos de dos a cuatro días en el 80% de los casos (Guerrero, 1996a). Otero-López, Santiago, Castro, Pardiñas, Mirón y Ponte (2006) registran síntomas físico-conductuales donde la fatiga se presenta como la alteración más frecuente con un 64%; problemas de sueño, dolor de espalda, de cabeza y trastornos gastrointestinales lo sufren entre el 33 y el 49%; síntomas emocionales como irritabilidad e impaciencia más del 40%; síntomas cognitivos como dificultad para concentrarse, mantener la atención, pérdida de memoria, excesiva preocupación presentan una tasa del 40%; y síntomas psicológicos como depresión o ansiedad una frecuencia de entre 17 y 20%. El informe "Empleo y Salud" de CCOO (Comisiones Obreras, 2003) indica que 8 de cada 10 docentes entrevistados consideran los problemas psicológicos como la principal fuente de enfermedad en este colectivo, siendo los síntomas de estrés y "Burnout" los más nombrados después de las disfonías y problemas de garganta. El observatorio permanente de riesgos psicosociales de FETE-UGT (2006) pone de manifiesto que las alteraciones de la voz, las enfermedades infecciosas, las lesiones

musculo-esqueléticas, las intervenciones quirúrgicas y finalmente los problemas psiquiátricos son los más frecuentes entre esta población; incluso, se afirma que la incidencia real de problemas psiquiátricos sería aún mayor, casi el doble, ya que hay numerosos problemas psiquiátricos que se presentan como problemas físicos.

Entre los estudios que indican que la enseñanza es una profesión muy estresante destacan Dunham (1992), Kyriacou y Sutcliffe (1978b). En una revisión de 71 artículos realizada por Hiebert y Farber (1984), encuentran suficientes evidencias para considerar la docencia como una profesión estresante, si bien la prevalencia del estrés y la respuesta a éste, varía de maestro a maestro. Algunos autores (Pithers y Fogarty, 1995; Pithers y Soden, 1998), afirman que existe una gran cantidad de publicaciones que evidencian en países como Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido o EEUU que la enseñanza es valorada como estresante o extremadamente estresante para más de un tercio de sus profesionales. Borg (1990) obtiene que aproximadamente un tercio de los docentes valora su profesión como extremadamente estresante. Travers y Cooper (1993) obtienen en comparación con otras profesiones, que el colectivo docente experimenta mayores niveles de estrés, la asociación *Health and Safety Executive* confirma este dato al obtener que un 41% de los docentes presentan altos niveles de estrés (Smith, Brice, Collins, Matthews, y McNamara, 2000) en comparación con un 31% en el campo de la enfermería y un 29% en profesiones administrativas. Fontana y Abouserie (1993) recogen cómo docentes de diferentes niveles educativos, países, y en distintos momentos manifiestan altos niveles de estrés. La Unión de Profesores Profesionales de Hong Kong (1995) muestra que el 61% de los docentes entrevistados presentan altos niveles de estrés. Otto (1986) y Bransgrove (1994) señalan altos niveles de estrés en un tercio de los docentes de secundaria. Louden (1987) recoge que entre un 10% y un 20% de los profesores del oeste de Australia sufre distrés psicológico y que el 9% lo sufre de manera severa (siendo ambos porcentajes mucho más elevados que en la población general). Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos y Ponte (2008) con una muestra de 3000 profesores de educación secundaria de Galicia constata que el 29,9% está altamente estresado, el 49,3% manifiesta estrés moderado y el 20,8% no sufre o padece poco estrés. Entre los factores identificados por algunos de estos estudios encontramos las prácticas administrativas, especialmente apoyo y refuerzo por parte de equipos directivos



(Lawrence y McKinnon, 1982; Zabel y Zabel, 1982); personalidad y factores ambientales (Nagy, 1985), o conflicto y ambigüedad de rol (Iwanicki y Schwab, 1981).

El catedrático de Psiquiatría de la UCM (Universidad Complutense de Madrid), Alonso-Fernández (2002) apunta que “los docentes son un colectivo con tendencia a poder sufrir patologías relacionadas con el estrés y el “Burnout” por su permanente contacto con él” (p. 4). Entre este colectivo docente, Martín (2005) señala que los docentes de secundaria representan el 61% de las bajas laborales por estrés, depresión o ansiedad, de lo que el autor concluye una mayor presión para los profesores de secundaria en comparación con sus compañeros de primaria.

En una encuesta realizada por Cichon y Koff (1978) el 56,6% de los profesores indican estar afectados por enfermedades mentales y/o físicas relacionadas con su trabajo. Chakravorty (1989) en una investigación realizada con 1500 profesores con baja laboral muestra que el 77% de las de larga duración se deben a trastornos mentales. El estrés asociado a la enseñanza es identificado como una causa que contribuye fundamentalmente a esta situación (Cunningham, 1982). Cichon y Koff (1980) destacan que el 26% de los maestros han tenido algún tipo de desajuste psíquico relacionado con el estrés laboral a lo largo de su vida profesional. En la investigación llevada a cabo por Seva (1986) con una muestra de 283 profesores de enseñanzas medias y universitarias se destaca el alto porcentaje de inadaptación del profesorado de estos niveles, al tiempo que se confirma el mayor desajuste psicológico de los profesionales de la enseñanza en comparación con la población general.

Según Álvarez, Blanco, Aguado, Ruiz, Cabaco y Sánchez (1993); Kyriacou (1987); Pithers y Fogarty (1995) los profesores experimentan más estrés laboral que otras ocupaciones. Ciertamente, hay investigaciones que sostienen que este colectivo sufre más estrés que la población general (Belcastro y Hays, 1984; Dewe, 1986; The Western Australian Enquiry into Teacher Stress, 1987; Nerell y Wahlund, 1981) en estudios comparativos entre varias profesiones, observan el colectivo docente como uno de los que presenta mayor índice de “Burnout”. Así, parece que la

profesión docente y el contexto en el que se desarrolla reúnen una serie de condiciones que la hacen ser susceptible de considerarla profesión de riesgo (Álvarez et al., 1993; Ortiz, 1995).

Heus y Diekstra (1999); Travers y Cooper (1997) afirman que esta profesión es la más afectada por el síndrome de "Burnout". Moriana y Herruzo (2004) lo confirman señalando especialmente a la etapa de secundaria, junto a otras profesiones como la enfermería, la medicina y el trabajo social.

En datos de población americana, en un periodo de 40 años, la prevalencia de sufrir este síndrome ha aumentado de un 37,5% en 1938, a un 43% en 1951, y a un 78% en 1976 según el estudio realizado por Holt, Fine y Tollefson (1987).

Hay datos basados en estudios internacionales que afirman que aproximadamente entre un 60% y un 70% de los docentes muestran repetidamente síntomas de estrés, de los cuales, al menos un 30% muestra síntomas de "Burnout" (Antoniou, Polychroni y Walters, 2000; Borg y Falzon, 1989; Capel, 1992; Kyriacou, 1980; Kytaev-Smyk, 1983; Lale, 2001; Rudow, 1999). Hock (1988) en un estudio realizado con 939 profesores de San Diego (California) de niveles comprendidos entre la escuela elemental y el bachillerato, encuentra un 40,8% de docentes con niveles moderados o altos de "Burnout", que somatizan mayoritariamente síntomas de depresión y desesperanza por la enseñanza. Shirom (1989) señala que el "Burnout" afecta a un porcentaje variable de profesores que oscila entre el 10% y el 30%. Khonen y Bath (1990) en un estudio con docentes alemanes indican un 28,70% con niveles altos. Farber (1991) estima que entre un 30% y 35% de los profesores americanos se muestran altamente insatisfechos con su profesión, y que entre un 5% y un 20% están verdaderamente quemados. Farber (1991) en una revisión de estudios sobre ratio y prevalencia del "Burnout" en profesores americanos concluye que entre el 5% y el 20% de los profesores, dependiendo del tipo de comunidad en la que viven y del momento de evaluación, están quemados en un momento determinado. Zijlstra y De Vries (2000) estiman con una muestra de docentes holandesa que el 9% de los profesores alcanza el criterio de "profesores quemados", necesitando tratamiento psicoterapéutico. Fernández (2002) en un estudio realizado en Perú con 264 profesores de primaria del área metropolitana

indica que la prevalencia de docentes con altos niveles de “Burnout” asciende hasta el 43%, de los que el 21% se encuentra expuesto a sufrirlo a corto plazo. Viloria, Paredes y Paredes (2003) con su muestra de 1240 docentes de educación física de Mérida (Venezuela) contemplan que aunque el 41% de su muestra presenta niveles bajos de “Burnout”, un 49% lo presenta medio y un 10% alto (si tenemos en cuenta que el “Burnout” es un proceso, en pocos años las cifras de docentes con niveles altos podrían verse aumentadas). En muestras de Chile los datos apuntan que entre el 27.4% y el 61% de los docentes sufren el síndrome (Miño 2012; Parra 2005; Valdivia, Avendaño, Bastias, Milicia, Morales y Scharager, 2003). Marqués et al. (2005) obtienen en su muestra de 777 profesores portugueses de educación plásica de secun que el 54% perciben su profesión muy o extremadamente estresante, el 6,3% experimentan “Burnout” pleno (altas puntuaciones en Agotamiento Emocional y Despersonalización y bajas en Realización Personal), y un 30,4% se encuentran en situación de riesgo (altas puntuaciones en Agotamiento Emocional y Despersonalización y medio en Realización Personal, o cuando las puntuaciones en las dos primeras escalas son medias y alta en la última). Ponce et al. (2005) obtienen, siguiendo el modelo de fases de Golembiewski y Muzenrider (1984), que el 45% de los docentes universitarios de su muestran se encuentran en la fase inicial del síndrome; un 7,3% en la intermedia y un 46,3% en la final, es decir, ya tienen desarrollado el síndrome. Restrepo, Colorado y Cabrera (2006) en un estudio realizado con 9833 docentes de Medellín (Colombia) obtienen altos niveles de Agotamiento Emocional en el 16% de los docentes y un 21% con niveles medio-alto; niveles altos de Despersonalización en un 12% y un 21% con niveles medio-alto; y niveles positivos en ambas dimensiones en el 23%, destacando que el riesgo epidemiológico de sufrir el “Burnout” en los docentes de Medellín puede llegar hasta el 46,8%. En Portugal, Mota-Cardoso, Araújo, Carreira, Gonçalves y Ramos (2002) con una muestra de 2108 profesores identifican un 34,80% de la muestra con niveles altos en Agotamiento Emocional, 6,30% altos niveles de Despersonalización y un 84,20% con falta de Realización Persona; los autores indican un 34,80% en riesgo alto de sufrir el síndrome. Sus compatriotas Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte y Grau-Alberola (2009) encuentran en una muestra de 211 maestros una tasa del 14,20% de los docentes con niveles elevados en el síndrome y un 1,20% con niveles severos. Aldrete, Vázquez, Aranda, Contreras y Oramas (2012) indican con una

muestra de 330 maestros de escuelas preparatorias de zonas metropolitanas de Guadalajara (México) que el 50,4 % de los docentes presentó el síndrome.

En España, Vázquez, Ferrer, Fornés, Fernández y Queimadelos (1994) afirman que el 40% de los profesores sufren niveles altos de "Burnout". Fernández-Castro, Doval y Edo (1994) obtienen con 1346 maestros de EGB, una tasa del 3,6% "claramente quemados" y un 12,3% con alto riesgo de sufrirlo. Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández (1995) señalan al 40,3% de los docentes de las islas Baleares de enseñanzas no universitarias experimentando niveles considerados de bastante o extremo "Burnout". Valero (1997) revelan que el 33% de los profesores de su muestra puede considerarse quemado, para estos autores este rango no deja de ser alarmante, dado que en el mejor de los casos hay ocasiones en las que casi un tercio de la plantilla de docentes puede estar sufriendo este síndrome y sus consecuencias. Manassero et al. (1994) afirman que el 40% de los docentes españoles tienen niveles altos de "Burnout", especialmente en las dimensiones Agotamiento Emocional y baja Realización Personal. Guerrero (1999) señala que el 93% de los profesores ayudantes de universidad sufren estrés, siendo para el autor uno de los colectivos más vulnerable a padecer el síndrome. Durán, Extremera et al. (2010) observan en 91 profesores de primaria, secundaria y enseñanza superior que el 26,4% presenta niveles altos de Cansancio Emocional, el 33% presenta muy bajas puntuaciones en Realización Personal y el 35,2% tiene niveles medios de Despersonalización. Cordeiro (2001) obtiene que un 41% de los docentes de primaria de Cádiz reflejan altos niveles de "Burnout". Rubio (2002) recoge que un 18,5% de los orientadores de IES (Institutos de Educación Secundaria) de Extremadura padece bastante "Burnout", siendo el mismo porcentaje (18,5%) los que sufren un nivel extremo. Tal y como recogen Otero-López et al. (2008) al fijarse como objetivo aclarar el estado de la salud laboral del profesorado de Secundaria y encontrar respuestas sobre el verdadero alcance del estrés y del "Burnout" en Galicia, obtienen que la mayoría de los profesores de ESO en Galicia se sienten quemados por su trabajo; un 25,7% presenta alto grado de "Burnout" (Cansancio Emocional, Despersonalización, o "estar quemado" por el trabajo), el 49,9% declara niveles moderados, y el 24,4% indica "bajo índice de queme laboral". Los resultados provisionales de la encuesta también revelan que la sensación de

Agotamiento Emocional es la principal causa del “Burnout” docente que, sin embargo, tienen más percepción del estrés de sus compañeros que del suyo propio. Aldrete, Preciado, Franco, Pérez, y Aranda (2008) muestran una prevalencia del 80%, Cordeiro (2001) del 41%, Guerrero (2003b) 23% y Paredes (2001) del 23%. Urricelqui, Sagasti, Lasa y Esandi (2004) realizan su investigación con 446 maestros de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de ESO, técnicos de Formación Profesional y de Secundaria de la provincia de Navarra, detectando 5 casos de “Burnout” y 35 casos con alto riesgo de padecerlo; y donde además, de los tres factores del MBI, un 37% tiene al menos uno de las tres dimensiones alteradas, de los cuales el 28% tienen sólo uno, el 8% tiene dos factores y el 1% tiene los tres. Durán et al. (2005) amplían la investigación realizada en 2001, con una muestra de 265 docentes de diversos niveles educativos no universitarios, e indican que los niveles de “Burnout” que presentan son intermedios. Bermejo y Prieto (2005) con una muestra de 71 profesores de Educación Secundaria de Madrid, obtienen tasas del 84,8% y 69,7% de docentes que presentan niveles medios o altos de Estrés de Rol y “Burnout” respectivamente, destacando la dimensión Agotamiento Emocional como la medida más elevada. Prieto y Bermejo (2006) obtienen con una muestra de 71 docentes de secundaria de centros de Madrid que un 84,4% y un 69,7% presentan niveles medios o altos de estrés de rol y de “Burnout” respectivamente, presentando un 39,7% puntuaciones altas en Cansancio Emocional. Según un estudio encargado por el sindicato de enseñanza ANPE-Madrid (2006) uno de cada cinco docentes sufre el síndrome del "profesor quemado" y el 39% de ellos muestra indicadores clínicos de estrés grave. Ayuso y Guillén (2008) arrojan en sus conclusiones una tasa de “Burnout” del 48,93% en docentes de Institutos públicos de ESO en Cádiz. Aris (2009) utilizando una muestra de docentes de infantil y primaria de Barcelona obtiene en sus conclusiones un elevado porcentaje de docentes susceptibles de sufrir “Burnout”. Avargues, Borda y López (2010) señalan que el 10,7% del personal docentes de la Universidad de Sevilla presenta un nivel de “Burnout” elevado. Sin embargo, Ranchal y Vaquero (2008) obtienen con una muestra de 186 docentes de la provincia de Córdoba que la prevalencia del síndrome se reduce a un 5%; Díaz, López y Varela (2012) obtienen puntuaciones bajas con una muestra de 82 docentes de Colombia (niveles moderados de “Burnout” en el 15% de los docentes de centros privados y 22% en los de centros públicos).

Para Guerrero (1997) hay tres razones fundamentales por las que las administraciones deberían promover la investigación sobre la salud mental del profesorado:

- Razones epidemiológicas en función del alto porcentaje de desajuste detectado en la población docente a nivel internacional.
- Consecuencias psicopatológicas en la salud del docente y su repercusión en el desarrollo y rendimiento del alumnado.
- Necesidad de conjugar una metodología de autoperfeccionamiento docente con el perfeccionamiento del alumnado y viceversa.

Sin embargo, y pese a la constatación de la necesidad de una intervención que prevenga y palie sus efectos, el “Burnout docente” (al igual que en el resto de profesiones asistenciales) no es actualmente considerado como una forma específica de estrés laboral, y por tanto, no está incluido en la lista de enfermedades que establece la OIT (Organización Internacional del Trabajo). No obstante, esta misma organización en su informe “El trabajo en el Mundo” (1993) reconoce que el estrés y el síndrome de “Burnout” no son dos fenómenos aislados, sino que ambos se han convertido en un riesgo ocupacional significativo de la profesión docente, que afecta de manera muy particular al profesorado.

Siguiendo las conclusiones obtenidas en el I Congreso Nacional sobre “Burnout” (Wilder y Plutchik, 1981) podríamos resumir la importancia del tema que nos ocupa en los tres puntos siguientes:

- Importancia cada vez mayor, de los servicios humanos como partícipes del bienestar individual y social.
- Valoración y exigencia que los usuarios hacemos de los servicios sanitarios, sociales y educativos.
- Conocimientos, por parte de los investigadores, de los poderosos y negativos efectos del estrés sobre las personas, y sobre las instituciones de las que es miembro.

La importancia del “Burnout” en la docencia queda recogido en diferentes momentos y actos a lo largo de los últimos años. Uno de los acontecimientos más importantes lo encontramos en la decisión de la Asociación Nacional de Educación

(NEA) en 1979 al considerar el “Burnout” como tema fundamental de la convención. En esta línea, en los años siguientes, se celebran una serie de reuniones de profesionales que denotan el interés internacional que despierta el tema y sus repercusiones (Esteve, 1984). En 1980 se celebra en la Universidad de Jerusalén el Encuentro “The teacher as a person”. En 1981 la OIT elige como tema central las condiciones laborales de los profesores. En 1982 Málaga acoge el congreso “Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los profesores”. En 1990, Cracovia pone de relevancia el síndrome de “Burnout” en Europa con la “Conferencia Europea de Burnout Profesional”. En Oviedo (2000) se desarrolla el simposio “el síndrome de quemarse por el trabajo: avances de la investigación en España” desarrollado durante el VII Congreso Nacional de Psicología Social. En noviembre de 2005, se celebró el I Congreso sobre Patologías derivadas del Estrés celebrado en Tarragona donde se incluyó una conferencia plenaria titulada “Mobbing y Burnout”.

Respecto al “Burnout” en su relación con la salud, aún hay mucho campo sobre el que trabajar, pues tal y como recoge Tejero (2006) una vez revisados los principales sistemas de clasificación de trastornos internacionales “es conveniente que el síndrome sea incluido en las próximas versiones de estos sistemas de clasificación... ya que en la actualidad el síndrome no es considerado como un trastorno oficial” (pp.46). La Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial para la Salud en su 10ª revisión (OMS; 1995), dedica el capítulo XXI a “los factores que influyen en el estado de la salud y al contacto con los servicios de salud”, aludiendo a “los casos en los que ciertas circunstancias que no son enfermedades, lesiones, ni causas externas clasificables... se registran como “diagnóstico” o “problema” (pp.1065), pero pese a esta mención, ninguna de las categorías de esta clasificación menciona de manera explícita el síndrome de “Burnout”. En los manuales del CIE-10 (Organización Mundial de la Salud; OMS, 1995) y del DSM-IV (American Psychiatric Association; APA, 1994), dos de los dos sistemas de clasificación de trastornos psicopatológicos internacionales más reconocidos tampoco se menciona al “Burnout” en ninguna de sus taxonomías. De igual modo, la APA, pese a diseñar la categoría “Problema laboral” en la sección “Problemas adicionales que pueden ser objeto de atención clínica”, interpretable siguiendo a López-Ibor y Valdés (2002) como categoría que “puede usarse cuando

el objeto de atención clínica es un problema laboral que no se debe a un trastorno mental o que, si se debe a un trastorno mental, es lo bastante grave como para merecer una atención clínica independiente" (pp. 827) y señalando el DSM-IV como ejemplos de estos problemas laborales la insatisfacción laboral y la incertidumbre sobre la elección profesional, se sigue sin mencionar explícitamente el síndrome de "Burnout".

Teniendo en cuenta las repercusiones que suponen para el docente presentar altos niveles de estrés, y llegar incluso a sufrir el síndrome de "Burnout", el Centro de Salud Laboral del Instituto Municipal de Salud Pública de Barcelona (IMSPB) junto con otras instituciones y con financiación de la Dirección General de la V Comisión Europea elabora en 1999 un Programa de Prevención del Estrés laboral en enseñanza secundaria (Diario Médico, 1999). El Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), recoge desde hace algunos años el protagonismo y la necesidad de la formación docente, desarrollando cursos orientados a la prevención y tratamiento del estrés en este colectivo. Gay, Milán, Noguera y Embuena (2003) reflejan cómo diferentes instituciones públicas se han planteado la necesidad de elaborar prospectos informativos y manuales de cara a adoptar medidas de prevención y tratamiento del "Burnout"; en este sentido se han difundido diferentes documentos orientativos, como el publicado por el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Nogareda, 1994), que demuestra hasta qué punto el estrés de los maestros se ha convertido en una preocupación generalizada, o el publicado por la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (Gómez y Carrascosa, 2000).

En Francia, funcionan desde hace más de dos décadas, planes y medidas de mejora de la salud laboral de los docentes, disponiendo de experiencias y centros específicos para la rehabilitación de afecciones psíquicas. Entre las medidas planteadas encontramos el "Taller de Readaptación", con estatuto de hospital diurno, para la reeducación en el esfuerzo y en la vida activa de profesores, que por lo general tienen un largo pasado psiquiátrico, o el "Centro de Readaptación", que funciona junto al hospital psiquiátrico de Verrière, integrado en una escuela de primaria, que devuelve el contacto al ejercicio de la docencia tras la experiencia de episodios psiquiátricos (Amiel, 1984; Mandra, 1984).



En España, también hay razones jurídicas para continuar con el estudio del “Burnout” en los docentes. Bajo un desarrollo legislativo encuadrado en la Directiva Marco de la Unión Europea en materia de Salud y Seguridad (89/391/CEE) y la normativa comunitaria en nuestro país en materia de prevención de riesgos laborales mediante la aprobación de la ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL, Ley 31/1995, de 8 de noviembre; BOE 10/11/1995) y su consiguiente desarrollo normativo a través del Reglamento de los Servicios de Prevención (Real Decreto 39/1997, y Real Decreto 780/1998), se reconoce, la organización y la ordenación laboral, como condiciones de trabajo susceptibles de producir riesgos laborales, recogiendo el interés en la prevención de riesgos psicosociales laborales. No obstante, y según el informe de Empleo y Salud de CCOO (2003) un 90% de los docentes no tiene ni siquiera conocimiento de la LPRL.

El tratamiento del “Burnout” ha llegado incluso a los tribunales. La sala 4ª del Tribunal Supremo (26-10-2000) declaró firme la sentencia dictada por el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2-11-1999) que a su vez confirmaba otra del juzgado de lo Social de Eibar (9-2-99) donde se reconoce a un jefe de taller de un centro de discapacitados padecer la enfermedad de “Burnout” como consecuencia de su profesión, al considerar que el síndrome de quemarse por el trabajo es un accidente laboral si éste se contrae por causa exclusiva de la ejecución del trabajo, representando esta sentencia un importante antecedente en la interpretación y aplicación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (Tejero, Graña, Muñoz-Rivas y Peña, 2002). Posteriormente en el año 2001, una sentencia del Juzgado de lo Social nº 1 de Vigo, procedimiento 24/1999; Sala de lo Social del Tribunal Superior de Justicia de Galicia, Recurso nº 5302/2001 reconocen que entre los riesgos característicos de los trabajadores (entre los que se encuentran los maestros de taller) de un Centro de Atención a Minusválidos Psíquicos destinado a la asistencia y rehabilitación de personas comprendidas entre los 18 y 65 años que presentan deficiencias psíquicas y físicas, se encuentra el Síndrome de “Burnout”, afectando a todos los trabajadores del centro, en mayor o menor medida, y reconociendo así la necesidad de un plus de peligrosidad. En el año 2003, la Sala de lo Social, sec. 1ª, S7-11 de Galicia reconoce, en base a la misma justificación que en la sentencia anterior, a un maestro de taller y a una limpiadora de otro centro de disminuidos físicos de Galicia un plus de peligrosidad.

En Barcelona se ha reconocido como accidente de trabajo el síndrome de “Burnout” en una profesora por padecer estrés y ansiedad, concediéndola la incapacidad permanente absoluta para desempeñar su labor docente, con el consiguiente derecho a recibir de la mutua del centro en que trabajaba una pensión del 100% de su base reguladora. La sentencia pone énfasis en que la dolencia no surge de manera súbita, sino que es un proceso continuo, consistente en un estrés de carácter crónico experimentado progresivamente en el contexto laboral (Vila, 2003).

Aunque, como se puede apreciar, cada vez es mayor la aproximación de las administraciones al abordaje del síndrome de “Burnout”, Sevilla y Villanueva (2000) creen que los obstáculos existentes se ven acrecentados en base a tres criterios fundamentales:

- Existencia de una insensibilidad real por parte de la Administración, la sociedad y los propios docentes; en torno a los factores de riesgo que pueden darse en la actividad de los centros escolares.
- Dificultad de hacer visibles los factores de riesgo existentes en el sector desde el punto de vista de la salud integral.
- Escasa formación que existe en torno a la Ley de Prevención de Riesgos Laborales y la normativa que la desarrolla.

Conocer la realidad de la educación española, y su estado en relación al síndrome de “Burnout”, es una tarea básica para poder mejorar la calidad de la enseñanza, así como la calidad del desarrollo profesional de sus trabajadores. Gil-Monte y Peiró (2000) en un estudio llevado a cabo para obtener criterios normativos de referencia para el diagnóstico del síndrome evaluado con la versión española del MBI-HSS, ponen de manifiesto que el tipo de ocupación laboral desempeñada por las personas tiene efectos diferentes sobre los aspectos cognitivos-aptitudinales, emocionales y actitudinales de los trabajadores. De este modo, el “Burnout” no se desarrolla de igual manera en todas las profesiones, y por tanto el diseño de intervenciones debe ser específico para cada colectivo profesional.

Queda de manifiesto, a través de los estudios que la literatura ofrece, la vulnerabilidad del sector educativo ante el síndrome de “Burnout”, afectando no sólo al bienestar del profesorado en cuanto a sus posibilidades de autorrealización, sino

también a su equilibrio físico y psíquico, con importantes y negativas consecuencias para la calidad del completo proceso de la enseñanza.

Desde las líneas de este trabajo trataremos que el lector tome conciencia de la necesidad de intervenir desde múltiples factores para lograr asumir un modelo de salud activo, entendiendo el síndrome de “Burnout” como un factor a incidir en la mejora activa de la salud.

## **2.3. VARIABLES MÁS SIGNIFICATIVAS ASOCIADAS CON EL “BURNOUT” DOCENTE**

A lo largo de la revisión bibliográfica realizada en este trabajo hemos podido observar que la mayoría de las investigaciones revisadas se centran en observar la relación de algunas variables con el “Burnout” y no tanto en el seguimiento de una teoría concreta.

Los estudios descriptivos con diseños correlacionales que estudian la relación entre estrés, “Burnout” y otras variables, sobretodo sociodemográficas, se observan de manera transcultural en casi todos los países.

Las variables que tradicionalmente han sido asociadas al “Burnout” pueden ser clasificadas en dos bloques:

- Personales.
- Pertenecientes al ámbito laboral y de la organización.

Las variables que aquí recogemos pueden ser consideradas como factores desencadenantes, facilitadores o inhibidores del “Burnout”; es decir, son variables que nos pueden ayudar a comprender el origen del mismo. Sin embargo, hay que hacer notar que pretender elaborar una lista que recoja todas y cada una de las variables que pueden intervenir en el desarrollo el “Burnout” es tarea ambiciosa ya que al producirse éste en el medio laboral y a largo plazo, son múltiples y complejas las situaciones que para cada trabajador pueden ser el principal desencadenante del síndrome.

Prácticamente todas las discusiones proponen que el síndrome de “Burnout” es producto de factores tanto personales como profesionales, si bien el grueso de la investigación actual enfatizan que los factores organizacionales, fundamentalmente las características del trabajo, están más ligadas a la aparición del “Burnout” que otras variables como las sociodemográficas o de personalidad (Billingsley y Cross, 1992; Burke et al., 1984; Golembiewski y Muzenrider, 1984; Kremer-Hayon y Kurtz,

1985; Maslach y Jackson, 1984; Maslach y Leiter, 1997; Pines y Aronson, 1988; Tejero, 2006).

Pierce y Molloy (1990) concluyen que las variables psicológicas son predictores más significativos del "Burnout" en docentes que las variables sociodemográficas.

Strassmeier (1992) recoge que las variables de personalidad explican mayor porcentaje de varianza de "Burnout" que las variables organizativas.

Manasero et al. (1999b) señalan, tras su estudio con 614 profesores de las Islas Baleares de todos los niveles educativos excepto del nivel universitario, que las variables sociodemográficas y profesionales no son predictores significativos del estrés y "Burnout". Rubio (2002) en su investigación con orientadores extremeños de institutos de secundaria, concluye en su análisis diferencial, que no existe ninguna variable sociodemográfica que tenga relación significativa con el síndrome, siendo la importancia de las variables laborales poco relevantes. Sin embargo, las variables procedentes de la valoración que los orientadores realizan del desempeño de su rol docente (satisfacción laboral, realización de las expectativas iniciales, tendencia al abandono del puesto y nivel de intensidad del estrés) se muestran muy relevantes a la hora de valorar su relación con el síndrome. Además, las variables motivacionales (satisfacción laboral, realización de expectativas, grado de compromiso y propensión al abandono) y las fuentes de estrés laboral generales (sobrecarga y ambigüedad de rol, y falta de apoyo social) son significativas para evaluar o predecir el riesgo de "Burnout". Las variables de personalidad y contextuales se relacionan con el "Burnout" no encontrando relación con las sociodemográficas (Burisch, 2002; Cano, Padilla y Carrasco 2005; Peiró, 1992; Schaufeli y Van Dierendonck, 1993).

Las variables demográficas, de personalidad y la falta de apoyo social son variables que facilitan la aparición del síndrome de "Burnout", mientras que las variables organizacionales, sobre todo las vinculadas al desempeño del puesto de trabajo actúan como desencadenantes del síndrome (Gil-Monte y Peiró, 1997; Ramos, 1999).

Burisch (2002), Zellars, Perrewe y Hochwarter (2000) consideran que las variables contextuales tienen mayor capacidad predictiva que las de personalidad. Por el contrario, Fontana y Abouserie (1993), Griffith, Steptoe y Cropley (1999), Mills y Huebner (1998) consieran que las variables de personalidad contribuyen con un mayor porcentaje de varianza que las contextuales.

Paula (2004) concluye en su investigación que la sintomatología del “Burnout” detectada a nivel somático, conductual, emocional y cognitivo no mantiene una relación directa con las características personales, organizacionales del centro educativo, el rol profesional o el apoyo socio-emocional que recibe la persona, sino que dicha sintomatología parece condicionada por la valoración cognitiva que la persona hace de estos factores personales y contextuales.

Shirom (2005) considera que el “Burnout” no se debe probablemente tanto a variables de tipo genético o de personalidad en comparación con el peso de las características laborales o, siguiendo a Bekker, Croon y Bressers (2005) a factores relacionados con el medio familiar. Utilizando la medida del Cansancio Emocional en gemelos el estudio de Middeldorp, Stubbe, Cath y Boomsma (2005) concluyen que los factores genéticos son poco relevantes en el estudio del “Burnout”, sugiriendo la importancia de factores ambientales y familiares al explicar el 22% de la varianza total.

### **2.3.1. PERSONALES**

Las variables personales aluden a condiciones propias de la persona, haciendo referencia a aspectos tales como edad, sexo, personalidad o situación socio-familiar entre otras características.

Desde los primeros estudios llevados a cabo en relación al “Burnout” docente, se constata que algunos sujetos son claramente vulnerables al síndrome, mientras que otros mantienen una clara resistencia al mismo. De este modo, y pese a situar el origen de este síndrome en el ámbito profesional, parece que las variables individuales podrían jugar un papel relevante en su desarrollo (Aluja, 1997; Anderson

e Iwanicki, 1984; Farber, 1984; Ferrando y Pérez, 1996; Friedman, 1991, 1995; Greenglass, Burke y Ondrack, 1990; Maslach, 1976; Russell, Altmaier y Van Velzen, 1987; Turnipseed, 1994; Van Horn, Schaufeli, Greenglass y Burke 1997).

### **VARIABLES DEMOGRÁFICAS**

Son muchos los estudios que dentro de las variables personales estudian en concreto las demográficas, y que informan sobre datos del trabajador como edad, género, estado civil, etc. La mayoría de los resultados muestran pequeños o nulos porcentajes significativos de varianza en relación con el “Burnout”. Tejero (2006) recoge cómo las variables demográficas o no son significativas en la explicación de la varianza del “Burnout”, o bien explican un bajo porcentaje, no más allá del 15%. Cano et al. (2005) en una muestra de 99 docentes de Sevilla, y Díaz et al. (2012) con una muestra de 82 docentes en Colombia no obtienen correlaciones significativas. No obstante, es aconsejable profundizar en la investigación de estos factores ya que se observan resultados contradictorios entre distintas investigaciones.

### **EDAD Y AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL**

Para De la Gándara (1998) existe una correlación directa entre edad y años de profesión, y nivel de “Burnout”.

Aunque no existe un acuerdo unánime respecto a esta variable recogemos los resultados más relevantes encontrados en la literatura (tabla 2.3.1.).

Entre los autores que **no han encontrado diferencias significativas entre edad y síndrome de “Burnout”** en sus resultados podemos encontrar a Arcenillas (2003), Cichon y Koff (1980), Daniel (1995), Hock (1988), Howard y Johnson (2004), Kyriacou y Sutcliffe (1978a), Malanowski y Wood (1984), Malik, Mueller y Meinke (1991), McDermott (1984), O'Connor y Clarke (1990) o Schonfeld (1992) entre otros.

Entre los resultados que **sí encuentran diferencias significativas entre edad y “Burnout”** destacan las siguientes conclusiones:

Breuse (1984) y Mandra (1984) señalan una mayor incidencia de tensión profesional sobre los docentes jóvenes menores de 30 años.

Gold (1985) encuentra que los docentes más jóvenes presentan puntuaciones más elevadas en Cansancio Emocional y Despersonalización así como en Realización Personal, en comparación con los profesores de mayor edad.

La edad parece estar especialmente relacionada con el Cansancio Emocional. En general, los profesores más jóvenes tendrían más probabilidad de caer en este nivel de agotamiento en comparación con los de mayor edad. Así, Maslach y Jackson (1986) señalan que la edad es un predictor significativo de esta dimensión del "Burnout", tendiendo los docentes más jóvenes a puntuar más alto en esta dimensión que sus compañeros de mayor edad. Otros autores que han obtenido estos mismos resultados son Anderson e Iwanicki (1984), Byrne (1991), Crane e Iwanicki (1986), Manassero (1995), Maslach y Jackson (1981), Russell et al. (1987), Schwab e Iwanicki (1982a), Schwab, Jackson y Schuler (1986).

Quigley, Slack y Smith (1987) investigando con profesores de secundaria de educación física observa que los profesores más jóvenes tienden a sufrir mayores niveles de "Burnout".

Borg y Falzon (1989) analizan la relación entre experiencia y percepción de los docentes respecto al grado de estrés que representa su trabajo. Los hallazgos señalan una correlación positiva entre ambas variables. Pese a que los docentes piensan que a más experiencia, menos demandas debe suponer su profesión, los resultados indican que a medida que aumenta la edad de los profesores éstos se vuelven menos tolerantes con sus alumnos aumentando de manera progresiva las expectativas respecto a la escuela.

Oliver (1993) en su investigación con 108 profesores de enseñanzas medias de Madrid encuentra diferencias significativas señalando que los docentes más jóvenes son los más afectados por el síndrome (siendo la dimensión Realización Personal donde se observa las mayores diferencias significativas), decayendo esta influencia a lo largo de los años al producirse una adaptación laboral. Por su parte,



Gil-Monte y Peiró (1997) recogen como principales variables de esta misma premisa la menor disposición de estrategias para hacer frente a las demandas por parte de los docentes de menor edad. Zabel y Zabel (1982) coinciden, al afirmar que los profesionales de mayor edad han desarrollado a lo largo de su carrera mejores estrategias de afrontamiento al estrés y expectativas profesionales más reales, lo que les conduce a sufrir menores niveles de “Burnout”.

Prieto y Bermejo (2006) señalan en su estudio con docentes madrileños que los iniciados en la profesión después de haber cumplido los 30 años, presentan una media superior al resto de grupos en medidas de estrés de rol, “Burnout” y depresión.

Tejero (2006) considera que la idea de defender que los trabajadores de más edad padecen menos “Burnout” debe ser tomada con cautela, al considerar que los datos obtenidos pueden ocultar un proceso de selección que cuenta únicamente con los empleados que siguen activos y que por tanto han superado, con relativo éxito, las adversidades laborales, sin incluir los profesionales que por falta de recursos de afrontamiento han abandonado la vida laboral.

Sin embargo, hay estudios que avalan la posición opuesta, defendiendo que los docentes de mayor edad puntúan más alto en “Burnout”. Evers, Brouwers y Tomic (2002) señalan que los docentes de mayor edad puntúan más alto en Cansancio Emocional y Despersonalización, y más bajo en Realización Personal en comparación con los docentes más jóvenes. Salanova, Martínez y Lorente (2005) obtienen en un estudio longitudinal (al inicio del curso y seis meses después) que los docentes de mayor edad manifiestan mayores niveles de Despersonalización en la segunda medición en función de la existencia o no de facilitadores organizacionales.

**Tabla 2.3.1. Edad y “Burnout” docente**

<b>Mayor Burnout en profesores jóvenes</b>	<b>Mayor Burnout en profesores de más edad</b>	<b>Sin diferencias significativas</b>
Anderson e Iwanicki (1984), Byrne (1991), Crane e Iwanicki (1986), Durán et al. (2001a), Fisher (2011), Gil-Monte y Peiró (1997), Gold (1985), Manassero (1995), Maslach y Jackson (1981, 1986), Schwab e Iwanicki (1982b), Oliver (1993), Quigley et al. (1987), Russell et al. (1987), Schwab e Iwanicki (1982b), Schwab et al. (1986), Yagil (1998), Zabel y Zabel (1982).	Evers et al. (2002), Van Ginkel (1987), Kinnunen, Parkatti y Rasku (1994), Salanova et al. (2005), Verhoeven, Kraaij, Joeke y Maes (2003).	Cichon y Koff (1980), Daniel (1995), Díaz et al. (2012), Hock (1988), Howard y Johnson (2004), Kyriacou y Sutcliffe (1978a), Malanowski y Wood (1984), McDermott (1984), Malik et al. (1991), O'Connor y Clarke (1990), Schonfeld (1990).

Además de considerar la edad de los docentes, los años de experiencia profesional es otra variable que se ha venido considerando en los estudios realizados (tabla 2.3.2.).

Durán et al. (2001b) en una muestra de docentes de Málaga de primaria, secundaria y universidad obtienen **diferencias significativas en función de la antigüedad en la profesión o experiencia docente**. En este sentido, los docentes que se sitúan en el tramo inicial de su carrera tienen puntuaciones medias más elevadas en Cansancio Emocional que los más veteranos.

El hecho de que los docentes con menos años de experiencia profesional puedan presentar mayor incidencia en el fenómeno “Burnout”, puede deberse según Admiraal, Korthagen y Wubbels (2000) al nivel de madurez, teniendo en cuenta el menor conocimiento de estrategias de afrontamiento.

Fimian y Blanton (1987) apuntan que aproximadamente un 20% de los profesores recién incorporados a la profesión docente abandonan la docencia

durante los primeros años de ejercicio profesional, perdiéndose así por el camino profesores con un gran potencial docente. Huberman (1989) señala que los docentes que abandonan esta profesión lo hacen sobre todo durante los primeros cinco años. Thomas y Kiley (1994) muestran en un estudio sobre profesores expertos y noveles de enseñanza secundaria, que el 15% de los profesores principiantes abandonan tras su primer año de enseñanza, y más del 60% durante los 6 primeros años de ejercicio profesional. Lang (1999) nos recuerda que la forma en la que un docente afronte su primer año de práctica profesional puede ser un factor significativo para futuras decisiones sobre permanecer o abandonar el ejercicio profesional.

Cherniss (1992) realiza un análisis cualitativo y longitudinal de la evolución de algunos rasgos ligados al “Burnout” (satisfacción ocupacional, motivación profesional, sentimiento/ percepción de los clientes y separación/ angustia emocional) en veinticuatro profesionales (sanitarios, docentes y abogados), controlando las variables estabilidad profesional, satisfacción profesional, percepción u opinión de los receptores de los servicios y flexibilidad en la intervención profesional, desde su inicio en la profesión hasta doce años después. Los resultados revelan que los profesionales que cambiaron de profesión durante los diez años siguientes de terminar sus estudios, muestran puntuaciones significativamente más bajas en “Burnout” que los que no lo hicieron. Al principio de la carrera no se encuentran diferencias significativas ni en “Burnout”, ni en satisfacción profesional, ni en actitudes hacia los clientes. Los profesionales que puntúan alto en “Burnout” al finalizar su primer año de prácticas son también más flexibles con sus clientes diez años más tarde y experimentan mayor estabilidad en su profesión. Para Guerrero (2003a) estos resultados indican que, o bien los individuos que experimentan menos “Burnout” al principio son psicológicamente más resistentes y están menos predispuestos a riesgos, o bien, son más selectivos en la elección de su carrera. Por otro lado, los profesionales que experimentan niveles elevados del síndrome al principio de la carrera son personas que tienden a evitar cambios en su trabajo para prevenir posibles experiencias negativas. Una interpretación alternativa podría ser que la tensión experimentada al principio proporciona mayor seguridad y confianza a posteriori.

Oliver (1993) obtiene diferencias significativas con respecto al "Burnout", especialmente en Realización Personal, siendo el grupo más afectado el de menor experiencia profesional, hecho que disminuye a medida que aumenta la experiencia docente. Para las otras dos dimensiones del MBI (Maslach y Jackson, 1981) la autora no recoge diferencias significativas, aunque sí observa esta misma tendencia. Ponce et al. (2005) obtienen que a mayor tiempo de servicio en la profesión docente menor Cansancio Emocional y Despersonalización, y mayor Realización Personal.

Yagil (1998) señala la interacción con padres/ alumnos y la sobrecarga laboral como principales variables que causan un mayor nivel de "Burnout" en profesores con baja experiencia docente.

Aunque la mayoría de las investigaciones sobre Cansancio Emocional hayan estado enfocados a profesores en sus primeros años de ejercicio profesional (Vandenberghe y Huberman, 1999), hay autores que sugieren que este desarrollo comienza mucho antes, con la propia experiencia que el futuro docente adquiere en su periodo de practicas (Gold, 1985), siendo en esta etapa donde el futuro docente comienza a aprender los hábitos de la profesión y a desarrollar habilidades adaptadas o no, para hacer frente a la tensión de dar clases (Gold, 1985; Greer y Greer, 1992). Fives, Hamman, y Olivares (2007) van más allá e incluso encuentran diferencias dentro del grupo de futuros docentes en su periodo de prácticas indicando que mientras los profesores en prácticas de niveles educativos elementales presentan mayores niveles de Despersonalización al principio del prácticum, al final del semestre presentan niveles considerablemente inferiores en comparación con sus colegas de prácticum de secundaria, y aunque la tasa final en esta escala es menor para ambos grupos, esta disminución es mayor para profesores de nivel elementales.

Frente a estos resultados (la mayoría proveniente de docentes de Estados Unidos), Van Ginkel (1987) sugiere, en su investigación con docentes holandeses, que son los profesores más experimentados quienes tienen mayor grado de "Burnout". Graham (1999) lo ratifica con sus resultados.

Verhoeven et al. (2003) observan con profesores alemanes de educación secundaria menores puntuaciones en los docentes más jóvenes en Cansancio Emocional y Despersonalización y sufriendo por tanto menos “Burnout”, en comparación con sus colegas de mayor edad, que puntúan más alto en Despersonalización. Kinnunen et al. (1994) obtienen estas mismas conclusiones.

Sari (2004) en una muestra con docentes de centros de educación especial de Turquía concluye que los profesores con mayor experiencia profesional presentan mayor Despersonalización. El autor recoge que sus resultados no están de acuerdo a los obtenidos por Gaziel (1995); Guglielmi y Tatrow (1998) ya que obtienen puntuaciones más bajas en Despersonalización en los docentes con más experiencia.

Viloria et al. (2003) con una muestra de 140 profesores de educación física de Venezuela; Méndez y León (2009) con una muestra de 49 docentes de un Instituto de Educación Secundaria de Cáceres no obtienen diferencias significativas en esta variable.

**Tabla 2.3.2. Experiencia en la docencia y “Burnout”**

<b>Mayor Burnout en profesores con poca experiencia</b>	<b>Mayor Burnout en profesores con mayor experiencia</b>	<b>Sin diferencias significativas</b>
Admiraal et al. (2000), Durán et al. (2001b), Filian y Blanton (1987), Gaziel (1995), Guglielmi y Tatrow (1998), Miklentun y Miklentun (1999), Oliver (1993), Ponce et al. (2005), Thomas y Kiley (1994), Yagil (1998).	Ginkel (1987), Graham (1999), Kinnunen et al. (1994), Sari (2004), Verhoeven et al. (2003).	Díaz et al. (2012), Viloria et al. (2003), Méndez y León (2009).

En cuanto a los **intervalos de edades** entre los que estarían los mayores niveles del síndrome no hay un acuerdo unánime, e incluso se obtienen resultados contradictorios.

Farber (1984) encuentra que el síndrome se da con menor incidencia en los profesores de entre 21-44 años en comparación con intervalos de mayor edad.

Ferrando (1992) observa en docentes de secundaria con edades comprendidas entre los 30-39 años mayores niveles de “Burnout”, siendo significativo para en Cansancio Emocional. También se demuestra esta tendencia en los docentes de Formación Profesional con edades comprendidas entre los 30-49 años.

Manassero (1995) señala que el grupo de edad comprendido entre los 31-41 años muestra un pico en Cansancio Emocional respecto a los grupos más jóvenes, de modo que en esta edad intermedia se registra una mayor incidencia de Cansancio Emocional. Los resultados encontrados por Farber (1984) apoyan esta afirmación ya que en su estudio podemos observar relaciones significativas de tipo curvilíneo entre el síndrome de “Burnout” y la edad de los docentes con índices bajos entre los 20-25 años, altos de los 25- 40 y mínimos a partir de esta edad, por lo que es este grupo intermedio el que registra un nivel de “Burnout” más alto. Posteriormente Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez, y Ferrer (1996) redondea la influencia de la edad para el grupo comprendido entre los 30-40 años como el más afectado en cuanto a Cansancio Emocional. En esta misma línea, Cordeiro (2001) en su investigación con docentes de Cádiz observa como a medida que la edad del docente aumenta, también lo hace su Cansancio Emocional, siendo la edad de entre 41-50 años donde se registran mayores índices de Cansancio Emocional.

Walker (1986) encuentran en docentes de secundaria menores de 45 años puntuaciones más altas en Cansancio Emocional y Despersonalización en comparación con docentes mayores de 45 años.

Quevedo-Aguado, Salgado y Yela (1997) señala que es el intervalo de 35-49 el que mayor puntuación media presenta significativamente en Burnout.

Moreno-Jiménez et al. (2000a), Gil-Monte y Peiró (1997) obtienen que los docentes mayores de 45-50 años presentan mayores niveles del síndrome (sobre

todo en Cansancio Emocional). Posteriormente Gil-Monte (2005) sugiere que a pesar de que los resultados no son concluyentes, el “Burnout” disminuye con el paso del tiempo y que en algunas de las dimensiones del MBI los efectos son curvilíneos, de manera que el nivel de “Burnout” aumenta con la edad y a partir de un determinado momento desciende significativamente. Asimismo, sitúa un período crítico entre los 30 y los 50 años aproximadamente, durante el cual el profesional presenta niveles superiores de “Burnout”.

Otero-López et al. (2008) con una muestra de 3000 docentes de secundaria de Galicia obtiene la mayor tasa de “Burnout” en la franja de edad comprendida entre los 40-49 años, y la más baja en los mayores de 60 años y los menores de 30.

Tejero (2006) concluye tras investigar el colectivo de directores, que aquellos con una edad de 50 años o más presentan mayor Realización Profesional, sienten menos estrés y muestran el menor promedio de nivel de “Burnout”, situándose en el lado opuesto el grupo con edades comprendidas entre los 40-49 años. No obstante, el autor señala que esta diferencia es de escasa magnitud y que dado el bajo número de directores con 39 años o menos las conclusiones sobre este grupo no pueden ser tomadas como concluyentes.

Ayuso y Guillén (2008) apuntan mayor Burnout en el intervalo 41-50, seguido del 31-40.

En cuanto a los **intervalos de años de experiencia profesional**, no existe tampoco un acuerdo unánime.

Hay investigadores que abogan por la existencia de una relación lineal positiva entre experiencia laboral y “Burnout” (Seltzer y Numeroff, 1988), de una relación curvilínea entre ambos conceptos (Lindquist y Whitehead, 1986), o de la inexistencia de esta relación (Bennett, Kelaheer y Ross, 1994).

Howard y Johnson (2004) observan en profesores con 4-5 años de experiencia profesional los índices más altos de Realización Personal. Otros autores lo encuentran en docentes con experiencia profesional de entre 21-30 años

(Manassero et al., 1995), observando una caída brusca en el siguiente tramo de edad. Este patrón nos indicaría que la docencia se puede considerar una profesión de madurez, donde para alcanzar la máxima Realización Personal se necesita un periodo amplio de experiencia profesional.

Ferrando (1992) recoge los mayores niveles de “Burnout” en docentes con una experiencia profesional de entre 5-15 años, y registra una tendencia a encontrar en los docentes más noveles y los más veteranos del continuo mayores niveles de Realización Personal.

Ayuso y Guillén (2008) coincidiendo con Sevilla y Villanueva (2000) indican que el síndrome se asocia con los profesionales a partir de los 10 años (65,52% de los sujetos) o tras quince años de profesión (51,25% de los sujetos). Resultados similares han sido obtenidos por otros autores (Vázquez et al., 1994; García González, 1994; Esteve, Ramos y Vera, 1995; Ortiz, 1995; Doménech, 1995; Yela, 1996; Belloso, Hernández y Espín, 1996; Quevedo-Aguado et al., 1997; Simonsen, 1997; Aluja, 1997; Coque, 1998; Guerrero, 1999).

Cordeiro (2001) obtiene que los docentes con más de 15 años de experiencia puntúan más alto en Cansancio Emocional, mientras que los profesores con menor experiencia en la docencia (0-5 años) obtienen las puntuaciones más bajas; para los profesores de entre 5-15 años de experiencia las puntuaciones se sitúan en los niveles intermedios. Este mismo autor aprecia en su investigación que al inicio de sus carreras los maestros de educación primaria de Cádiz reflejan altos niveles de “Burnout”, niveles que se estabilizan hasta llegar a una experiencia en la docencia de 15 años que es cuando los índices alcanzan las cotas más altas en esta medida. Este resultado está en consonancia con la relación lineal positiva entre experiencia laboral y “Burnout” de Seltzer y Numeroff (1988).

Marqués et al. (2005) utilizando una muestra de 777 profesores portugueses concluyen que los profesionales que cuentan con entre 7 y 25 años de ejercicio profesional, y los que están en periodo de formación inicial, presentan mayores niveles de Cansancio Emocional. En cuanto a la dimensión Despersonalización son



también los docentes en periodo de formación y los que cuentan con más de 25 años de profesión los que puntúan más alto.

Kokkinos (2007) encuentra mayores niveles de Cansancio Emocional con docentes con más de 10 años de experiencia laboral en comparación con el grupo que lleva hasta 10 años.

Entre los autores que no han encontrado diferencias significativas en relación a los intervalos de años de experiencia profesional y “Burnout” figuran Díaz et al. (2012), De Frank y Stroup (1989), Farber (1984), Gold (1985), Hock (1988), Kyriacou y Sutcliffe (1978b) entre otros.

## **SEXO**

Según el informe ANPE-Madrid (2006) los riesgos laborales de tipo psicosocial afectan más a las docentes mujeres que a los hombres, un 49,1% frente a un 44,8%, respectivamente.

Aunque existen estudios que no encuentran diferencias significativas en función del sexo de los sujetos de la muestra, la mayoría de las investigaciones parecen apuntar hacia una tendencia que indica mayor prevalencia en docentes mujeres con respecto a hombres (Extremera et al., 2010). Concretando, existe una tendencia a encontrar mayores niveles de Despersonalización en docentes varones y de Cansancio Emocional en mujeres (Gil-Monte, García-Jueas, Núñez, Carretero, Roldán y Caro, 2006) (Tabla 2.3.3.).

Daniel (1995), Iwanicki y Schwab (1981), McDermott (1984) y Oliver (1993) constatan diferencias en cuanto a una mayor Realización Personal a favor de las mujeres, y mayor Despersonalización en los hombres en diferentes campos profesionales.

Byrne (1999), Greenglass y Burke (1988), Gil-Monte y Peiró (1997), Greenglass et al. (1990), Maslach y Jackson, (1986), Russell et al. (1987), Schwab y Iwanicki (1982a) obtienen puntuaciones más elevadas para los profesores varones

en Despersonalización. Chan y Hui (1995) en un estudio con 415 profesores de educación secundaria de Hong Kong observan que mientras las profesoras se muestran al final de la jornada escolar más cansadas, los docentes varones tienden a mostrarse de forma más impersonal en su relación con los alumnos.

Cahoon y Rowney (1984), Maslach y Jackson (1981), Informe PSISA (1993), Rocañín, Martínez, Cantizano, Rico, Martínez e Iglesias (1996) completan estos datos aportando diferencias significativas, que reflejan una mayor afectación en las mujeres en Cansancio Emocional y también en Realización Personal, y una mayor afectación para hombres en Despersonalización. Estas conclusiones coinciden con las obtenidas por Maslach y Jackson (1982) y Van Horn et al. (1997) al confirmar que las profesoras tienden a puntuar más alto en Cansancio Emocional mientras que los profesores lo hacen en Despersonalización.

Maslach y Jackson (1981), Poulin y Walter (1993) señalan mayores niveles de “Burnout” en las profesoras, en comparación con sus compañeros varones.

Gold (1985) en una muestra con docentes de educación primaria y secundaria encuentra en las profesoras una tendencia a puntuar más alto en la escala Realización Personal y más bajo en Despersonalización en comparación con sus compañeros varones.

Quigley et al. (1987) en un estudio llevado a cabo con profesores de secundaria de educación física obtiene una mayor tendencia en las mujeres a padecer “Burnout” en comparación con sus colegas varones.

Según el estudio de Ferrando (1992) en una muestra con docentes catalanes las mujeres presentan mayores niveles de “Burnout”, al tiempo que se da una tendencia en éstas a tener un trato menos Despersonalizado que los docentes varones en sus relaciones con los alumnos.

Oliver (1993) en una muestra de 108 profesores de Institutos de Enseñanzas Medias de Madrid Capital observa de manera significativa un descenso en Realización Personal, siendo las mujeres las más afectadas, obteniendo la mayor

puntuación en Cansancio Emocional, pero encontrando a los hombres más Despersonalizados.

Manassero (1995) en profesores de niveles no universitarios de las Islas Baleares concluye que profesores y profesoras difieren significativamente en Despersonalización, teniendo los varones puntuaciones más altas que las mujeres. Es decir, que los docentes varones no universitarios tendrían una mayor tendencia a la impersonalidad, la dureza, la insensibilidad y el cinismo.

Burke, Grennglass y Schwarzer (1996) obtienen con una muestra de 362 profesores y directores de centros públicos mayores puntuaciones en Despersonalización y Cansancio Emocional en los hombres, mostrando que la Despersonalización en los hombres se muestra como una estrategia de afrontamiento inefectiva.

Chesnutt (1997) con docentes de educación secundaria de Tennessee, encuentran que las profesoras puntúan más alto en Cansancio Emocional que los profesores varones.

Gil-Monte y Peiró (2000) en su muestra compuesta por diferentes sectores ocupacionales entre los cuales figuran 210 profesionales de la educación (maestros, profesores, monitores de educación especial, etc.) de un total de 1188 sujetos, comprueban mayores niveles de Cansancio Emocional en las mujeres, mientras que los niveles de Despersonalización resultan mayores en los hombres.

Taris, Schaufeli, Scherus y Calje (2000) en una muestra compuesta por 1390 profesores holandeses encuentran que los hombres presentan mayores posibilidades de sufrir "Burnout" que las mujeres.

Durán et al. (2001b) en una muestra de docentes de Málaga de primaria, secundaria y niveles universitarios encuentran que las profesoras puntúan más alto en Cansancio Emocional que los profesores varones, pero no obtienen diferencias significativas en la variable Despersonalización en función del sexo de la muestra.

Verhoeven et al. (2003) en una muestra de 304 docentes alemanes destacan que las mujeres padecen menores niveles de Despersonalización que sus colegas varones. Marqués et al. (2005) obtienen mayores puntuaciones en Despersonalización a favor de los profesores.

Arcenillas (2003) obtiene, con 257 profesores de primaria de centros de Leganés, diferencias significativas en Realización Personal a favor de las mujeres, y en Despersonalización donde los hombres puntúan más alto. Igualmente obtiene que los hombres puntúan más alto en Cansancio Emocional, si bien esta diferencia no es significativa. Esta autora observa una tendencia a puntuar significativamente más alto los hombres en factores que miden aspectos negativos (estrés de rol, preocupaciones profesionales, falta de control y ausencia de reto), mientras que las mujeres lo hacen en factores que evalúan aspectos positivos (supervisión, compromiso y optimismo) exceptuando la percepción de sintomatología psicológica y física, en la que obtienen valores más elevados.

Sari (2004) en un estudio con 295 docentes de centros de educación especial de Turquía encuentra que las profesoras presentan significativamente mayores puntuaciones en Cansancio Emocional, al tiempo que los profesores varones puntúan más alto en Despersonalización. En Realización Personal no encuentra diferencias significativas.

Otero-López, Santiago, Castro y Villardefrancos (2010) obtiene una mayor vulnerabilidad de la mujer al estrés y al "queme" profesional.

Martínez y Salanova (2003) señalan que las mujeres se encuentran más agotadas, se perciben menos eficaces y presentan más síntomas depresivos.

Para explicar los resultados predominantes en las investigaciones realizadas con docentes donde parece generalizable una tendencia en los hombres a sufrir mayores niveles en Despersonalización y en las mujeres a padecer mayores niveles de Cansancio Emocional, Maslach y Jackson (1981) señalan que las mujeres sobrellevan mejor la tolerancia a la tensión laboral. Para Freudemberger (1989) existen muchas mujeres quemadas laboralmente debido a que están sobrecargadas

con las tareas laborales y las domésticas. En una línea similar están las conclusiones obtenidas por Etzion y Pines (1986); Greenglass, Pantony y Burke (1988); Pines et al. (1981) quienes concluyen que el sexo en sí mismo no es una variable tan importante en su relación o no con el “Burnout”, sino que lo importante son las características asociadas y que están relacionadas con el trabajo, como puede ser la mayor tasa de conflicto de rol, conflictos familia-medio laboral, sintomatología depresiva, etc. que hacen que la mujer tienda hacia una mayor probabilidad de sufrir “Burnout”. Abraham (1984, 1986), Maslach (1999) recogen la sobrecarga laboral y doméstica, propia de la asignación social de rol; al respecto Gil-Monte y Peiró (1997, 2000) apuntan que las diferencias halladas en la dimensión Despersonalización (mayores puntuaciones en los hombres) pueden deberse a la influencia del proceso de socialización que se realiza en función del rol masculino o femenino, así como en su interacción con los perfiles y requisitos de las diferentes ocupaciones. El rol femenino en la cultura occidental está asociado a la interdependencia y habilidad en relaciones interpersonales mientras que al rol masculino se le atribuye una mayor orientación al logro y la no expresión de las emociones.

En paralelo a este bloque de conclusiones, encontramos resultados que **no encuentran diferencias significativas en función del sexo**: Capel (1992), De la Fuente et al. (1994), García (1991a), Guerrero y Vicente (2001) con profesores de la Universidad de Extremadura, Guillén y Guil (2000), Latorre y Sáez (2009) con 200 docentes no universitarios de Murcia, Méndez y León (2009) en Cáceres, Ponce et al. (2005) con docentes universitarios de Lima, Ranchal y Vaquero (2008), Russell et al. (1987), Salgado et al. (1997), Schawb e Iwanicki (1982b), Tejero (2006) y Vilorio et al. (2003).

**Tabla 2.3.3. Sexo de los docentes y “Burnout”**

	Mayor en mujeres	Mayor en hombres	Sin diferencias significativas
DE		Byrne (1999), Cahoon y Rowney (1984), Chan y Hui (1995), Daniel (1995), Gold (1985), Greenglass y Burke (1988), Greenglass et al. (1990), Burke, et al. (1996), Gil-Monte y Peiró (1997, 2000), Iwanicki y Schwab (1981), Manassero (1995), Marqués et al. (2005) Maslach y Jackson (1981, 1982, 1986), McDermott (1984), Oliver (1993), PSISA (1993), Rocañín et al. (1996), Russell et al. (1987), Schwab e Iwanicki (1982a), Van Horn et al. (1997), Verhoeven et al. (2003), Watts y Robertson (2011).	Byrne (1999), Díaz et al. (2012), De la Fuente et al. (1994), Durán et al. (2001b), García (1991a), Guerrero y Vicente (2001), Latorre y Sáez (2009); Méndez y León (2009), Ponce et al. (2005), Quevedo-Aguado et al. (1997), Ranchal y Vaquero (2008), Salgado et al. (1997), Schawb e Iwanicki (1982b), Tejero (2006), Viloria et al. (2003).
CE	Ayuso y Guillén (2008), Cahoon y Rowney (1984), Durán, et al. (2001b), Gil-Monte y Peiró (2000), PSISA (1993), Maslach y Jackson (1981, 1982), Oliver (1993), Rocañín et al. (1996), Salanova et al. (2005), Van Horn et al. (1997), Watts y Robertson (2011).	Burke et al. (1996).	
RP	Ayuso y Guillén (2008), Cahoon y Rowney (1984), Daniel (1995), Gold (1985), Iwanicki y Schwab (1981), Maslach y Jackson (1981), McDermott (1984), Oliver (1993), Informe PSISA (1993), Rocañín et al. (1996).		

## **SITUACIÓN CIVIL/ FAMILIAR**

El estado civil propiamente dicho, el número de hijos y el apoyo social pueden considerarse tres factores muy relacionados entre sí, cuyos resultados predominantes parecen indicar el beneficio de tener una red social firme y estable en los docentes como medio preventivo frente al síndrome de “Burnout”.

Los cambios acontecidos en el mundo laboral en las últimas décadas, tales como un mayor incremento de la mujer en su proyección laboral, implican ciertos cambios y/o conflictos en las relaciones familia-trabajo (Grzywack y Marks, 2000). Los conflictos que genera esta interacción de roles puede ocasionar efectos negativos sobre la conducta laboral, emocional y de salud (Frone, 2003).

Greenhaus y Beutell (1985) definen el conflicto trabajo-tareas domésticas (familia) como una forma de conflicto interpapel donde trabajo y tareas domésticas son mutuamente incompatibles. Esta definición implica según Frone (2003) una dimensión bidireccional donde ambas dimensiones se pueden interferir mutuamente; interferencia trabajo-casa (work-home; WHI); e interferencia casa-trabajo (home-

work; HWI). Peeters, Montgomery, Bakker y Schaufeli (2005) confirman esta teoría con una muestra de 1264 participantes, obteniendo que tanto WHI como HWI se relacionan negativamente con Cansancio Emocional, apoyando la tesis de que los trabajadores que son expuestos a demandas laborales elevadas o mal diseñadas experimentan la interferencia más negativa entre trabajo y vida familiar, relatando la mayor tasa de sentimientos de Cansancio. Además, cuando son expuestos a altas demandas domésticas presentan la mayor tasa negativa de interferencia en su vida familiar con respecto del trabajo, coincidiendo con mayores niveles en la escala. De este modo, demandas laborales y domésticas presentan una relación directa positiva con Cansancio Emocional, indicando que la interferencia trabajo-casa (WHI) media parcialmente la relación entre demandas laborales y Cansancio y, además, que la interferencia casa-trabajo (HWI) media parcialmente la relación entre demandas domésticas y Cansancio.

Cinamon, Rich y Westman (2007) coinciden con esta conclusión y añaden que los factores que desencadenan o definen estos conflictos pueden ser agrupados en dos tipos: genéricos (comunes a cualquier profesión) y otros propios que varían de unos trabajos a otros o incluso de unas funciones laborales a otras. Estos autores con una muestra de 230 profesores de secundaria obtienen mediante análisis de regresión entre conflicto en trabajo-familia que los estresores específicos propios de la profesión docente explican más que los factores genéricos con un 16% de la varianza, de la cual, el 11% recae en los factores específicos de mala conducta del alumnado y en la relación con familias. En la correlación obtenida entre conflicto familia-trabajo únicamente el apoyo del cónyuge correlaciona de manera significativa aunque baja. Los autores también investigan la relación existente entre la dimensión de vigor del concepto "engagement"/implicación en el trabajo y el "Burnout" obteniendo que esta dimensión solo se muestra significativa en la relación de conflicto familia-trabajo, coincidiendo con la teoría de Schaufeli y Salanova (2002) donde se plantea que las personas con altos niveles de vigor encuentran que las intrusiones en el sentido familia-trabajo reducen el nivel de vigor en el área laboral; sin embargo, las que se producen en la dirección trabajo-familia no afectarían a esta dimensión en el medio laboral. En cuanto a la relación entre Cansancio Emocional y vigor Cinamon et al. (2007) encuentran una relación negativa y baja. Al estudiar los predictores del vigor, consideran el concepto de "engagement" como el resultado de

los recursos organizativos con alto potencial motivador ya que implica dar sentido a la labor profesional. En este sentido, recibir apoyo de cargos directivos y compañeros es el recurso que más contribuye a elevar los niveles de vigor. El número de horas trabajadas se relaciona de manera positiva con vigor pero no con “Burnout”, lo cual podría deberse a que los docentes con altos niveles de satisfacción o eficacia profesional que trabajan más horas muestran mayor nivel de vigor.

### **Estado civil**

Aunque hay estudios que no encuentran diferencias significativas en función de estas variables, la mayoría de los estudios apuntan que los profesores casados (o con pareja estable) experimentan menos estrés laboral, y tienen menos probabilidades de sufrir el síndrome de “Burnout” (Tabla 2.3.4.). Mo (1991) con docentes de Hong Kong, y Flores (2001) con muestra de docentes catalanes de educación secundaria, ponen de manifiesto que los docentes solteros presentan mayores niveles de “Burnout”. Burke et al. (1984), Golembiewski, Muzenrider y Stevenson (1986), Maslach y Jackson (1984), Seltzer y Numeroff (1988), confirman estos resultados poniendo de manifiesto que el “Burnout” afecta más a los trabajadores solteros en diferentes colectivos, entre los cuales se encuentra el docente. Manassero et al. (1996), Oliver (1993) apuntan este mismo resultado pero añadiendo el condicionante de no tener hijos. Maslach (1982) puntualiza que además sufren mayor Cansancio Emocional y Despersonalización.

Cooke y Rousseau (1984) justifican esta tendencia en base a que el llevarse algunos aspectos relacionados con el trabajo a casa puede aportar beneficios ya que puede darse una oportunidad para recibir apoyo, consejo o simplemente desahogo, al tener la posibilidad de exponer asuntos del trabajo en el seno familiar. Moreno-Jiménez, Oliver y Aragoneses (1992) señalan que los docentes casados puntúan más bajo en “Burnout” en base al apoyo y estabilidad que supone este estado emocional. Peiró (1992) lo basa en la mayor relativización que hacen los casados de los problemas, al tener otros campos de interés abiertos en la vida privada.



Beehr (1990) lo define como el proceso en el cual las características laborales hacen que las personas se sientan incómodas o enfermas.

Manassero et al. (1996), PSISA (1993) y Russell et al. (1987) coinciden en señalar un mayor nivel de Realización Personal en docentes casados en comparación con solteros.

Ferrando (1992) apunta que la situación personal de los docentes está poco relacionada con el estrés aunque los profesores separados muestran una tendencia generalizada a presentar mayores problemas psicológicos. En su investigación con docentes catalanes separados observa en los niveles de enseñanzas medias la tendencia a presentar mayores puntuaciones en Cansancio Emocional y Despersonalización.

Oliver (1993) observa en su muestra de docentes madrileños de enseñanzas medias que los profesores con pareja habitual presentan menos problemas en relación a la escala de Despersonalización medido con el SDTA (Hock, 1988) y con la escala Calidad de Vida.

Salgado et al. (1997) en su investigación con docentes de primaria de Salamanca señalan que la única diferencia encontrada entre solteros y casados reside en la manifestación de los primeros de una mayor frecuencia en síntomas de Despersonalización.

Gil-Monte y Peiró (2000) recogen diferencias significativas en cuanto al estado civil y el "Burnout" a favor de un menor Cansancio Emocional en las personas con pareja estable e hijos. Sus argumentos, en coherencia con los expuestos anteriormente, apuntan a que no es el estado civil en sí mismo la variable que influye en el "Burnout", sino el apoyo socioemocional que se deriva del estado civil de las personas con pareja estable, la presencia o no de hijos, así como de las relaciones conyugales, y la satisfacción o no matrimonial, de tal forma que la vida dentro del matrimonio puede influir en las personas a la hora de desarrollar habilidades relacionadas con el tacto con los demás y sus problemas (Gil-Monte, Peiró, Valcárcel y Grau, 1996).

Kokkinos (2007) encuentra que las docentes casadas presentan mayores niveles de Cansancio Emocional que los docentes casados.

Aunque la mayoría de los estudios parecen apuntar hacia una menor tendencia a sufrir “Burnout” entre los docentes con pareja estable; Gold (1985) no obtiene diferencias significativas con respecto al estado civil y niveles de “Burnout” en su estudio con maestros de California de educación primaria y secundaria. Tampoco Durán et al. (2001b) en una muestra de docentes de Málaga de primaria, secundaria y universidad evidencian diferencias significativas entre los docentes con o sin pareja para las tres dimensiones del “Burnout”, aunque señala una tendencia a un mayor nivel de Realización Personal entre los docentes que conviven con pareja, siendo la media de este grupo mayor que la de los docentes que no mantienen este tipo de relación estable. Ponce et al. (2005) con docentes universitarios de Lima tampoco obtiene diferencias significativas en función del estado civil, al igual que Tejero (2006) en su muestra con directores de centros de enseñanza de la Comunidad Madrid, o Vilorio et al. (2003) con profesores de educación física de Venezuela. En Murcia, Latorre y Sáez (2009) tampoco obtienen diferencias significativas con 200 docentes no universitarios.

**Tabla 2.3.4. Estado civil de los docentes y “Burnout”**

<b>Mayor “Burnout” sin pareja estable</b>	<b>Sin diferencias significativas</b>
Burke et al. (1984), Flores (2001), Gil-Monte y Peiró (2000), Golembiewski (1986), Manassero et al. (1996), Maslach y Jackson (1984), Mo (1991), Moreno-Jiménez et al. (1992), Oliver (1993), Informe PSISA (1993), Seltzer y Numeroff (1988).	Díaz et al. (2012), Duran et al. (2001 b), Gold (1985), Latorre y Sáez (2009); Ponce et al. (2005), Tejero (2006), Vilorio et al. (2003).

## **Tener hijos**

Cobb (1976), De la Gándara (1998), House (1981) señalan que la estabilidad afectiva, y ser padre o madre mejora el equilibrio que se requiere para solucionar situaciones conflictivas (incluso en el ámbito laboral). Maslach (1982) señala que el tener hijos puede funcionar como protección frente al síndrome al relacionarse con una supuesta maduración que acompañaría al acto de ser padre, mayor experiencia en

resolver problemas en los que están involucrados niños y el apoyo emocional recibido por la familia.

En el estudio llevado a cabo por Manassero (1995) se apunta que a mayor número de hijos existe una tendencia significativa a mayor Realización Personal en la docencia. Sin embargo, la autora señala que la interpretación de este resultado tiene que ver seguramente más con elementos sociobiológicos que con aspectos puramente laborales o docentes.

Zamora (2001) señala que son pocos los estudios que encuentran resultados significativos en relación a esta variable. La autora destaca que los sujetos con hijos tienen mayor edad, son más maduros psicológicamente, tienen un estilo de vida más estable, son sujetos que prefieren un salario u otros beneficios materiales y la seguridad en el empleo a otros factores como el desafío en el trabajo, la realización personal o la satisfacción laboral. Por otra parte, los sujetos sin hijos pueden presentar una mayor tendencia a usar el trabajo como fuente de vida social, lo que les lleva a implicarse en el mismo de forma excesiva y tener mayor riesgo de padecer el síndrome.

Tejero (2006) concluye en su investigación con directores de centros escolares que los que tienen tres o más hijos presentan ligeramente menos Despersonalización y nivel de “Burnout” que los que no tienen hijos, y a su vez tienden a sentir mayor Realización.

Díaz et al. (2012) en Colombia, Latorre y Sáez (2009), Viloria et al. (2003) con profesores de educación física de Venezuela no encuentran diferencias significativas en esta variable.

### **CREENCIAS RELIGIOSAS**

Pines (2002a) en una investigación realizada con 97 profesores de Israel obtiene que los docentes con creencias religiosas presentan un nivel de “Burnout” algo menor que los profesores “tradicionales” y significativamente menores niveles que los profesores sin creencias religiosas. El autor lo argumenta en base a que la

religión ofrece una sólida respuesta a preguntas existenciales, y se basa, para la formulación de su hipótesis, en datos de población general de Israel que demuestran, de manera global, que las personas con creencias religiosas tienden a presentar menores niveles de "Burnout" que las que no lo son (Pines, 1994).

Pese a los resultados obtenidos por Pines (1994) creemos que sus conclusiones no se pueden generalizar, ya que serían necesarios más estudios que abordaran el componente transcultural, siendo este punto uno de los factores que posteriores investigaciones podrían estudiar.

### ***SALUD MENTAL EN LA ADOLESCENCIA Y PRIMERA EDAD ADULTA***

Rae y Maslach (1994) llevan a cabo una investigación longitudinal para intentar estudiar el efecto predictor de gozar de una buena salud mental en la adolescencia y primera edad adulta con respecto a las reacciones en la relación interpersonal en trabajos con carga social y que pueden ser susceptibles de sufrir "Burnout", justificado por la importancia que las autoras otorgan a la salud mental como vía para tolerar las demandas interpersonales de trabajos estresantes. Como conclusión general encuentran que las personas (de ambos sexos) consideradas con buena salud mental en la adolescencia o primera edad adulta manifiestan un mayor compromiso (solo en mujeres) y satisfacción en la etapa de madurez.

Posteriormente, Jenkins y Maslach (1994) analizando longitudinalmente los datos de empleados de profesiones con elevadas demandas interpersonales obtienen que las personas psicológicamente saludables en la adolescencia y primera edad adulta presentan la tendencia a sentirse implicados y satisfechos con sus trabajos.

Gechman y Wiener (1975) obtienen en una muestra de profesoras una fuerte correlación positiva entre salud mental y satisfacción laboral, sin encontrar relación con compromiso laboral. Para los autores, aunque el compromiso cognitivo y emocional con el trabajo, es visto frecuentemente como psicológicamente saludable, debe de ser considerado igualmente como una variable predictora del "Burnout".

Intentar establecer una relación directa entre bienestar mental/psicológico y “Burnout” no es tan sencillo como a simple vista puede parecer pudiéndose abordar desde diversos frentes.

En cuanto a la personalidad, ya se menciona en el trabajo su relación con los patrones de comportamiento que tienden hacia el neuroticismo y hacia el patrón de conducta tipo A. Estas afirmaciones pueden suponer que el “Burnout” es en sí mismo una forma de enfermedad mental, o adoptar una postura prudente y afirmar que el “Burnout” puede causar disfunciones mentales, interpretadas como efectos que repercuten en la salud o bienestar mental de las personas (depresión, ansiedad, etc.).

Marcilla (1992), confirma la hipótesis de Amial-Legibre, acerca de la atracción por la docencia por parte de personas con problemas psíquicos, al comprobar, como tendencia, que los alumnos de la Escuela de Magisterio (considerados futuros docentes), presentan perfiles psicológicos muy similares a los docentes que ya ejercen. Igualmente, podría ser considerado válido pensar que las personas que son más fuertes o saludables mentalmente, tienen estrategias de afrontamiento al estrés más adecuadas, y por tanto sufren en menor cuantía “Burnout”.

### **NIVEL O GRADO DE FORMACIÓN DEL DOCENTE**

Para Maslach y Jackson (1981) existe una tendencia en diferentes campos profesionales que señala que a mayor preparación profesional, mayores metas laborales nos tendemos a marcar y por tanto las expectativas creadas con respecto a la profesión ejercida son más altas. Esto es debido a la creencia de muchas personas a pensar que a mayor preparación, necesariamente tiene que darse un mayor desarrollo profesional; sin embargo, no siempre se cumplen nuestras expectativas provocando experiencias desagradables. Por contra, los profesionales con menor preparación suelen tener expectativas más realistas y un entrenamiento más práctico con respecto a su puesto laboral. Schaufeli (1999) recoge que a medida que el docente está más preparado académicamente, cree que tendrá más posibilidades de promoción profesional y al no lograrlo puede verse afectada su autoestima y sus relaciones laborales.

Doménech (1995) observa este mismo planteamiento y señala como actitud más sana para los docentes la posición intermedia entre las dos posiciones anteriormente descritas por Maslach y Jackson (1981), y que implica posiciones emotivas y racionales; de tal forma que se fomenta una postura comprometida y emocional sin perder la objetividad, y con un distanciamiento suficiente como para poder objetivizar la situación.

Morgan y Krehbiel (1985) concluyen que los maestros con escasa formación humanística se muestran significativamente más insatisfechos y frustrados creyendo que sus necesidades son ignoradas.

Johson y Hall (1988) recoge que la preparación de calidad de los maestros, sobre todo de cara a mantener un buen clima de aula, es reflejo de factores emocionales y motivacionales, más que de habilidades académicas.

Ferrando (1992) recoge que entre los docentes con mayor preparación profesional existe una tendencia a mostrar niveles más altos de "Burnout". Por el contrario, Cordeiro (2001) refleja en su investigación con docentes de primaria que a mayor formación menores niveles de "Burnout".

Tejero (2006) recoge que los directores escolares diplomados se sienten más satisfechos, menos Despersonalizados y con menor nivel de "Burnout" de manera significativa aunque con una escasa magnitud de diferencia en comparación con sus colegas licenciados. No obstante, para interpretar este dato el propio autor nos remite a recordar que los directores diplomados ejercen sus funciones principalmente en centros de primaria y los licenciados en secundaria, y que son los directores de primaria los que presentan menores niveles en el síndrome, estrés, Cansancio Emocional y Despersonalización, y los más satisfechos con su trabajo. Por lo que esta interpretación podría deberse no tanto a la formación de los docentes con cargos directivos sino a la etapa educativa propiamente dicha donde desempeñan su labor profesional. A su vez, este mismo autor recoge que los directores con mayor formación en dirección y gestión de centros presentan ligeramente más Realización Personal que los colegas que no tienen esta formación, existiendo igualmente indicios acerca de un menor promedio de "Burnout".

Actualmente podría existir una tendencia social errónea que conduciría a pensar que los docentes de las diferentes etapas educativas requieren de mayores o menores niveles de preparación, atribuyendo generalmente, una mayor preparación a medida que se asciende en el nivel o etapa educativa donde se ejerce la docencia. Esta atribución podría deberse a la valoración social de los diferentes títulos exigidos en el ejercicio profesional de las diferentes etapas educativas, siendo diplomados en los niveles educativos de etapas inferiores, y licenciados o ingenieros y doctorados/catedráticos en los niveles educativos superiores. Lejos de la realidad, esta falsa percepción, no sólo es atribuida socialmente, sino también en ocasiones por los propios colegas de profesión, desvalorizando de esta manera el ejercicio profesional de los niveles educativos de las primeras etapas educativas, olvidando que son éstas las que sientan las bases del futuro desarrollo en las etapas educativas posteriores. Las consecuencias de estas atribuciones podrían contribuir a crear un determinado clima de valoración que influiría en otras variables moduladoras del “Burnout”.

### **VARIABLES DE PERSONALIDAD**

Moreno-Jiménez, Arcenillas, Morante y Garrosa (2005), Zamora (2001) reflejan cómo la personalidad del sujeto no sólo modula la aparición del “Burnout” sino que también interviene en la predisposición de éste para desarrollarlo. Las excesivas demandas emocionales son una importante causa de Agotamiento Profesional.

Entre los autores que han estudiado los factores de personalidad relacionados con el “Burnout” en la literatura tradicional destacan: Buendía y Riquelme (1995); Byrne (1994); Cherniss (1993); Farber (1991); Moreno-Jiménez, González y Garrosa (1999); Nowack (1986); Oliver (1993); Peiró y Salvador (1993).

En opinión de De la Gándara (1998) los tipos de personalidades de los profesionales que se dedican a los servicios humanos son diferentes a los de otras ocupaciones. En estos profesionales domina el tipo de personalidad emocional, frente al racional de otras ocupaciones. Los trabajadores más emocionales

desarrollan en mayor grado la sensibilidad hacia las relaciones personales, con el trato humano. Los trabajadores más racionales desarrollan en mayor proporción una capacidad de análisis, objetividad, escepticismo y lógica. En consonancia con esta afirmación, Myers y McCaulley (1985) señalan que en los profesionales de la sanidad y de la educación (ambas provenientes de los servicios humanos) predominan las personas con personalidad de “tipo emocional” en un 80%, frente al 20% de “tipo racional”. Las personas “tipo emocional” presentan una mayor sensibilidad hacia el trato con las personas, y una mayor necesidad de afecto, entusiasmo y actividad corporativista.

Gil-Monte y Peiró (1997) consideran que los profesionales con más probabilidades de sufrir “Burnout” son las personas empáticas, sensibles, humanas, con dedicación profesional, idealistas, altruistas, obsesivos, entusiastas y susceptibles a identificarse en exceso con los demás.

Aris (2009) destaca que los docentes que sufren este síndrome son con frecuencia impredecibles en su conducta, siendo casi siempre las contradicciones la norma de su actividad (a la vez que tiene una imperiosa necesidad de culpar a alguien por lo que le sucede, precisa olvidar todo lo relacionado con su trabajo: la docencia).

### ***FACTORES DE LA PERSONALIDAD: EXTRAVERSIÓN, AMABILIDAD, RESPONSABILIDAD, NEUROTICISMO Y APERTURA***

Para muchos autores, estas cinco variables están muy relacionadas con el “Burnout” (Innes y Kitto, 1989; Rudow y Buhr, 1986; Wilson y Mutero, 1989). En este estudio se toman como referencia los factores recogidos en las escalas NEO y Big-Five (Costa y McCrae, 1985, 1988, 1989).

Fontana y Abouserie (1993) encuentran asociaciones entre “Burnout” y altas puntuaciones en neuroticismo, introversión y psicoticismo. Hills y Norvell (1991), Maslach et al. (2001) muestran la incidencia del neuroticismo en el desarrollo del proceso del síndrome del “Burnout”.



Mills y Huebner (1998) encuentran correlaciones entre neuroticismo e introversión con las tres dimensiones del “Burnout”; Cansancio Emocional se asoció con responsabilidad y amabilidad; Despersonalización con amabilidad; y Realización Personal con responsabilidad. Extroversión explicó el 10% de la varianza de Cansancio Emocional y el 24% en Realización Personal. Amabilidad explicó el 12% de Despersonalización.

Burisch (2002) concluye tras un estudio longitudinal de tres años que neuroticismo es relevante para la dimensión Cansancio Emocional, extraversión para Realización Personal, y apertura y neuroticismo para Despersonalización.

Para Hernández y Olmedo (2004) algunos síntomas asociados al “Burnout”, como los psicosomáticos (dolores de cabeza, problemas de sueño, etc.), parecen contaminados por el neuroticismo (McCrae y Costa, 1986; Costa y McCrae, 1987). Los sujetos con altas puntuaciones en neuroticismo con frecuencia experimentan emociones negativas como irritabilidad, depresión y toda una serie de sintomatología que parece estar también asociada al “Burnout” como fracaso, indefensión, desesperanza, etc. (Cherniss, 1980; Maslach, 1982, 1977; Maslach y Jackson, 1979). El neuroticismo parece interferir en uso de mecanismos de afrontamiento adaptativos, y facilitar el uso de mecanismos menos efectivos (McCrae y Costa, 1986).

Morán (2005) en un trabajo de investigación con 300 trabajadores de centros de atención a personas con discapacidad grave obtiene que las tres escalas del MBI tienen correlaciones, la mayoría significativas, con los factores de personalidad que considera el NEO-FFI (neuroticismo (N), extroversión (E), apertura (O), amabilidad (A) y responsabilidad (R)) (tabla 2.3.5.). Realización Personal aparece como la única dimensión que establece correlaciones significativas con los cinco factores de personalidad, siendo la correlación más elevada en sentido negativo con el factor neuroticismo. Las variables que con respecto a Cansancio Emocional se pueden considerar de manera significativa en el modelo son neuroticismo, extraversión y amabilidad con un valor predictivo del 32% sobre esta dimensión. Sobre Despersonalización se observa que únicamente influye neuroticismo, de manera positiva, explicando el 13% de su variabilidad. En la consideración de Realización

Personal influyen tres variables de personalidad que explican el 36% de la varianza: neuroticismo en negativo; extraversión y responsabilidad de manera positiva.

**Tabla 2.3.5. Correlaciones obtenidas por Morán (2005) entre las escalas del MBI, y de éstas con los factores de personalidad el NEO-FFI**

	<b>Despersona- lización</b>	<b>R. Personal</b>	<b>N</b>	<b>E</b>	<b>O</b>	<b>A</b>	<b>R</b>
<b>Cansancio Emocional</b>	.32**	-.32**	.49**	-.41**	.06	-.29**	-.32**
<b>Despersonaliza- ción</b>		-.36**	.36**	-.10**	-.01**	-.19**	-.18**
<b>Realización Personal</b>			-.52**	.45**	.22*	.26**	.48**

\*\* correlación significativa al nivel 0,01

\* correlación significativa al nivel 0,05

Cano et al. (2005) obtienen que las mayores puntuaciones de “Burnout” las obtienen los docentes con altas puntuaciones en neuroticismo e introversión coincidiendo con Zellars et al. (2000). Las personas con altas puntuaciones en neuroticismo expresan emociones más negativas, presentan mayor inestabilidad y por lo tanto son más vulnerables al “Burnout” y a cualquier perturbación psicopatológica (Watson, Clark y Harkness, 1994). Introversión significa pasividad, bajo interés en el área social y una menor disposición hacia emociones positivas, características que conducen a un mayor Cansancio Emocional y Despersonalización y una menor Realización Personal. El polo opuesto, caracterizado por personas extrovertidas contribuye a una buena actuación en las actividades relacionadas con la docencia, sobre todo en el área interpersonal (Griffith et al., 1999). Cano et al. (2005) confirman en su estudio la relación entre bajas puntuaciones en amabilidad y puntuaciones medias en Despersonalización, y entre puntuaciones medias en responsabilidad y Realización Personal.

Teven (2007) encuentra que extraversión, amabilidad, responsabilidad y neuroticismo se relacionan con el “Burnout”, estando la principal contribución en responsabilidad y extraversión. Altos niveles de neuroticismo predice altas puntuaciones en Cansancio Emocional y Despersonalización.

Jenson (2008) encuentra que alto neuroticismo es un predictor significativo de Cansancio Emocional.

Kokkinos (2007) obtiene resultados que relacionan neuroticismo con las tres dimensiones del síndrome: de manera positiva con Cansancio Emocional y Despersonalización, y de manera negativa con Realización Personal. Docentes con altas puntuaciones en neuroticismo tienden a tener puntuaciones más altas en Cansancio Emocional y Despersonalización. Docentes que puntúan bajo en responsabilidad presentan mayores niveles de Despersonalización, mientras que los que puntúan alto presentan mayores niveles en Realización Personal. Responsabilidad y extraversión se relacionan con bajos niveles de “Burnout”, en concreto los docentes con altos niveles en responsabilidad y extroversión y bajos en neuroticismo presentan mejor Realización Personal; docentes con altos niveles de responsabilidad y extroversión pero bajos en neuroticismo están más motivados en obtener éxito profesional. Apertura tiene una pequeña pero significativa contribución en el “Burnout”, bajos niveles de apertura predice mayores niveles de Despersonalización, mientras que los docentes que presentan altas puntuaciones en apertura tienen mayores niveles de Realización Personal.

La tabla 2.3.6. recoge el resumen de las principales conclusiones de los estudios revisados en la literatura.

**Tabla 2.3.6. Extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura en su relación con el “Burnout”**

	<b>Mayor “Burnout”</b>	<b>CE</b>	<b>DP</b>	<b>RP</b>
<b>Neuroticismo</b>	Cano et al. (2005), Cherniss (1980), Fontana y Abouserie (1993), Hernández y Olmedo (2004), Hills y Norvell (1991), Maslach (1977, 1982), Mills y Huebner (1998), Morán (2005) Teven (2007), Zellars et al. (2000)	Burisch (2002), Jenson (2008), Teven (2007)	Burisch (2002), Morán (2005), Teven (2007)	Morán (2005)
<b>Extraversión</b>	Cano et al. (2005), Fontana y Abouserie (1993), Mills y Huebner (1998), Morán (2005), Teven (2007), Zellars et al. (2000)			Burisch (2002), Morán (2005)
<b>Amabilidad</b>	Morán (2005)	Mills y Huebner (1998)	Cano et al. (2005), Mills y Huebner (1998)	
<b>Responsabilidad</b>	Teven (2007)	Mills y Huebner (1998)		Cano et al. (2005), Mills y Huebner (1998), Morán (2005)
<b>Apertura</b>			Burisch (2002)	
<b>Psicoticismo</b>	Fontana y Abouserie (1993)			

### **PERSONALIDAD TIPO A**

La personalidad tipo A, o patrón de conducta tipo A (PCTA) tiene su origen en la descripción de conductas efectuadas por Friedman, Rosenman y Carroll (1958), y ha sido (1974) a partir de observaciones realizadas desde los años 50. Friedman y Rosenman (1974) suponen que el PCTA implica una serie de rasgos de la persona,

que en interacción con determinados acontecimientos ambientales ocasionan determinadas conductas. Así, por personalidad tipo A entendemos las personas que manifiestan un afán intenso y constante por conseguir metas establecidas por el propio individuo pero poco definidas, con marcada tendencia a la competitividad, alto deseo de reconocimiento y logro, implicación en varias tareas y trabajos al mismo tiempo, tendencia a la realización apresurada de todo tipo de funciones (tanto físicas como mentales), y un estado de alerta permanente. En el mundo laboral la etiqueta que podríamos dar a las personalidades tipo A es la de personas que han venido al mundo para trabajar, es decir con una alta orientación al trabajo (work orientation). Es común que estas personas se den a tareas de responsabilidad que pueden estar incluso por encima de su formación, entregándose a la empresa por muy diluida que pueda estar su tarea. Alargar la jornada laboral, reducir los días de vacaciones, o llevarse trabajo urgente a casa son actividades comunes en estas personalidades. Por todos estos rasgos que caracterizan los patrones tipo A, estos sujetos son más propensos a padecer "Burnout", debido tanto a la enorme implicación personal en las tareas, como por las prisas y autoexigencia en lograr los objetivos propuestos (Garden, 1989; Mazur y Lynch, 1989) viéndose expuestos a ciertos estresores como puede ser la sobrecarga laboral, al tiempo que no tienden a realizar acciones que mejorarían su resistencia al "Burnout" (relajación, vacaciones, etc.) dada su gran implicación con el trabajo. De esta forma, tienden cada vez más hacia el individualismo, reduciendo la cantidad de interacciones sociales y limitando la red de apoyo social, aumentando progresivamente sus niveles de Cansancio Emocional y Despersonalización (Gil-Monte y Peiró, 1997). Las personalidades tipo A pueden escoger vocacionalmente las condiciones laborales que propician las conductas típicas que hemos descrito (demandas, competitividad, etc.) pero éstas, con el tiempo pueden llegar a propiciar, por sí mismas, conductas de tipo A, con lo que tendríamos un proceso transaccional muy difícil de romper.

Algunos autores han relacionado el PCTA con el estrés en sentido global (Durán et al., 2001a; Sogaard, Dalgard, Holme, Roysamb y Haheim, 2008) y con el "Burnout" en sentido más específico (Hallber, Johansson y Schaufeli, 2007) o con algunos de sus componentes más específicos observando cómo el PCTA correlaciona de forma positiva con Despersonalización, Cansancio Emocional, cinismo, negatividad interpersonal y con fatiga física (Mazur y Lynch, 1989; Nowack,

1987). Buendía (1998) sugiere que los estresores de trabajo físico pueden interactuar con el PCTA influyendo en las respuestas psicológicas y afectivas.

Farber (1983) realiza numerosos estudios de la posible asociación entre el Patrón tipo A de personalidad y el “Burnout”. Mazur y Lynch (1989) obtienen una correlación significativa entre “Burnout” y Patrón de Conducta Tipo A. Novack (1986) señala que las personas con personalidad tipo A puntúan más alto en el MBI (Maslach y Jackson, 1981). Jamal y Baba (2001) con docentes de secundaria de Canadá describen la relación entre el desempeño laboral y el bienestar en el trabajo por un lado, y el PCTA por otro (entendiendo el “Burnout” como una variable del bienestar). Moriana (2002) señala una elevada relación entre PCTA, “Burnout” y problemas de salud mental de profesores con baja laboral de tipo psiquiátrico en comparación con docentes sin baja, señalando a este patrón de conducta como un factor de riesgo. Raya, Moriana y Herruzo (2010) con 417 docentes de infantil, primaria y secundaria de Córdoba constatan una relación positiva y significativa entre las dimensiones Cansancio Emocional y Despersonalización del “Burnout” y los cuatro factores del PCTA medido con el JASE-H, mientras que la dimensión baja Realización Personal únicamente es significativa en la interacción con el factor hostilidad. Para los autores el PCTA es un importante factor de riesgo del “Burnout” a la vez que predice sus estados iniciales debido a su relación con la dimensión Cansancio Emocional. Sin embargo, Mo (1991) encuentra que los docentes con personalidad tipo A sufren menos “Burnout”.

En la tabla 2.3.7. se presentan las principales conclusiones obtenidas por investigadores que han estudiado el PCTA.

**Tabla 2.3.7. PCTA y “Burnout”**

	<b>Mayor “Burnout”</b>	<b>Menor “Burnout”</b>
<b>PCTA</b>	Jamal y Baba (2001), Farber (1983), Mazur y Lynch (1989), Moriana (2002), Nowack (1986, 1987), Otero-López et al. (2010); Raya et al. (1997).	Mo (1991).

## **PERSONALIDAD RESISTENTE**

Kobasa (1979, 1982), Kobasa, Maddi y Courington (1981) dentro de un modelo de psicología social de la salud, define la personalidad resistente como una constelación de características de personalidad que funcionan como una fuente de resistencia ante acontecimientos estresantes (Kobasa, Maddi y Kahn, 1982).

Son tres las dimensiones que resumen estas características:

- Compromiso: capacidad para creer en la verdad, importancia e interés del valor de lo que uno es y está haciendo y, por tanto, la tendencia a implicarse en las diferentes situaciones de la vida.
- Control: tendencia a creer que uno mismo influye en los eventos y resultados de sus acciones.
- Reto/ desafío: creencia de que el cambio, más que estabilidad, es la norma de la vida. Los sujetos con reto perciben los cambios como oportunidades para desarrollarse más que como amenaza para su seguridad.

El conjunto de las tres dimensiones constituye la personalidad resistente. Aunque suele considerarse a alguien con tal característica cuando puntúa alto en la suma y media de los tres valores, es más adecuado considerar como tal a las personas que tienen niveles altos en las tres variables y no sólo en la medida global de las tres. Este concepto debe considerarse desde un punto de vista multidimensional donde los tres componentes están relacionados, pero de forma diferente (Peñacoba y Moreno-Jiménez, 1998).

Diferentes trabajos han probado reiteradamente un efecto modulador de esta variable en la relación entre estrés y salud (Etzion y Westman, 1994; Holt et al., 1987; Kobasa, 1979, 1982; Kobasa et al., 1982; Nagy y Nix, 1989; Westman, 1990). Klag y Bradley (2004) apoyan esta afirmación en su estudio con 130 miembros de la comunidad universitaria de Australia pero señalan que este efecto modulador sólo se aprecia en hombres, no en mujeres.

Del mismo modo, se observa una relación inversa entre esta variable y "Burnout" (Mastalerz, 2001; McCrae, Lambert y Lambert, 1987; Moreno-Jiménez,

Garrosa y González, 2000b; Nowack, 1986; Oliver, 1993; Otero-López, Santiago, Castro, Pardiñas, Mirón y Ponte, 2006; Pierce y Molloy, 1990). Es decir que la personalidad resistente disminuye los niveles globales de “Burnout” y sus efectos específicos, convirtiéndose así en un factor de protección frente al síndrome. Los individuos con alta puntuación tienden a enfrentarse de forma activa y optimista a los estímulos estresantes, percibiéndolos como menos amenazantes (Kobasa et al., 1982). Novack (1986) recoge con 146 empleados, docentes y no docentes de universidad, cómo los sujetos con bajos niveles de estrés y altas puntuaciones en personalidad resistente presentan menos “Burnout”.

Oliver (1993) encuentra que únicamente la dimensión Compromiso contribuye en todas las ecuaciones de regresión, tanto en la puntuación de “Burnout” como en sus tres dimensiones. Topf (1989); Boyle, Grap, Younger y Thornby (1991) obtienen resultados similares.

Moreno-Jiménez et al. (2000b) señalan en un estudio realizado con 107 profesores de formación profesional de Madrid que la personalidad resistente y el sentido de la coherencia (SC), muestran su intervención en procesos de estrés, “Burnout”, y nivel de salud autoinformada. En ambos casos los sujetos con mayores puntuaciones en personalidad resistente y SC tienden a presentar menores tasas de estrés de rol, “Burnout” y sintomatología percibida. Estos resultados confirman los trabajos previos de Boyle et al. (1991), Palsson, Hallberg, Norberg y Bjoervell (1996). Más adelante cuando hablemos del Sentido de la Coherencia (SC) observaremos estas conclusiones ampliadas.

Complementando esta visión de la personalidad resistente estudiada a través de las tres dimensiones anteriormente descritas, Chan (2003) en un estudio con docentes de Hong Kong no apoya esta definición tradicional, encontrando únicamente dos dimensiones diferenciadas e independientes entre sí definidas en función de la redacción positiva o negativa de los ítems de su cuestionario. Chan (2003) adopta la versión de la escala PVS (Hardiness Institute, 1985) reelaborando los 50 ítems redactados en su totalidad en sentido negativo y rehaciéndolos en dos bloques, el primero formado por ítems redactados en sentido positivo (definido como “resilience”: poder de recuperación, elasticidad), y el segundo compuesto por ítems



redactados en sentido negativo (definido como “invulnerability”: invulnerabilidad), valorables en una escala de 4 puntos, desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Así, encuentra que las dimensiones Cansancio Emocional y Despersonalización se relacionan significativamente con invulnerabilidad, y Realización Personal con poder de recuperación. No obstante, hay que tomar con precaución estos resultados dado que la muestra utilizada es reducida ( $n=83$ ).

Arcenillas (2003) observa con docentes de primaria, que a mayores niveles de personalidad resistente y optimismo, el profesor experimenta menores niveles de “Burnout”, correlacionando de forma negativa estas variables con las manifestaciones físicas y psicológicas del síndrome. No obstante, dado que únicamente la dimensión Compromiso y el factor Optimismo ofrecen datos significativos, hay que tomar con cautela esta conclusión y reseñar que lo que sí es seguro es que estas variables juegan un papel amortiguador. El factor Compromiso asume el mayor porcentaje predictivo en relación con la dimensión Realización Personal explicando el 23% de la varianza de este factor con carga positiva, de forma que a mayor Compromiso mayores sentimientos de Realización Personal.

Contrariamente a estos resultados, Holt et al. (1987) en una investigación con docentes de educación primaria y educación especial utilizando el MBI (Maslach y Jackson, 1981) para medir “Burnout” y el AT (Alienation Test) como herramienta indicadora de la personalidad resistente, encuentra que las maestras con puntuaciones más elevadas en “Burnout” puntúan más alto en alienación.

**Tabla 2.3.8. Relación de la personalidad resistente con el “Burnout”**

<b>Personalidad resistente y Menor “Burnout”</b>	<b>Personalidad resistente y Mayor “Burnout”</b>
Banks y Gannon (1988), Chan (2003), Etzion y Westman (1994), Holt et al. (1987), Klag y Bradley (2004), Kobasa (1979, 1982), Kobasa et al. (1982), Moreno-Jiménez et al. (2005), Nagy y Nix (1989) y Westman (1990).	Holt et al. (1987)

### **SENTIDO DE LA COHERENCIA (SC)**

El sentido de la coherencia (SC), es un constructo concebido por Antonovsky (1979) como consecuencia de su orientación salutogénica (concepto que rompe con la dicotomía entre enfermedad y salud para proponer un continuo entre ambos polos), enmarcado en el proyecto del desarrollo de una sociología de la salud. Moreno-Jiménez et al. (1999) consideran que es una variable a considerar dentro del estudio de la personalidad, muy ligada al estudio de la personalidad resistente.

Bajo el planteamiento efectuado por Antonovsky (1979) nadie está totalmente sano o totalmente enfermo, sino que las personas nos movemos de forma continua entre estos dos extremos.

Para este autor la naturaleza humana se caracteriza por la omnipresencia de estresores, donde lo importante, no es conocer los factores que nos llevan a una enfermedad, sino los que nos impulsan hacia el lado positivo del continuo. Así el SC es una forma de ver el mundo y a nosotros dentro de él. Es una tendencia disposicional relativamente estable que conduce a evaluar las circunstancias de la vida como significativas, predecibles y manejables.

Este autor considera el SC como un constructo universal formado por tres dimensiones:

- Comprensibilidad: componente cognitivo del constructo. Las personas con alta comprensibilidad perciben los estímulos a los que se enfrentan dotándoles de un marco cognitivo y considerando la información ordenada, consistente, estructurada y clara.
- Manejabilidad: considerado el componente instrumental, se define como el grado en que las personas entienden que los recursos adecuados para hacer frente a las demandas del medio se encuentran disponibles, bien bajo su propio control o de los demás (padres, amigos, etc.).
- Significatividad: conforma la dimensión motivacional. Una elevada significatividad es síntoma de una visión comprometida de unas determinadas áreas de la vida para las cuales merece la pena emplear esfuerzo y tiempo, de tal forma que las

demandas a las que se enfrentan las personas son evaluadas como retos positivos.

De esta forma ver el mundo comprensible, manejable y significativo facilita la selección de conductas y recursos eficaces para una situación determinada y apropiados para una cultura específica (Antonovsky, 1979).

Para este autor el SC no es un rasgo o conjunto de rasgos de personalidad, ni un estilo específico de afrontamiento, sino un conjunto de competencias básicamente cognitivas que proporciona una orientación disposicional generalizada. Pese a ser una variable que adolece de falta de atención con respecto a la investigación del "Burnout", hay estudios que demuestran una relación inversa entre niveles de "Burnout" y SC (Moreno-Jiménez et al. 1999; Palsson et al., 1996).

El hallazgo habitual suele ser una relación negativa entre SC, Cansancio Emocional y Despersonalización respectivamente; relación que se invierte si se considera la escala de Realización Personal (Baker, North y Smith, 1997).

La tendencia al aislamiento y a la evitación, asociado al Agotamiento Emocional, es explicada por Appels (1998) como una forma de proteger la salud.

De igual modo hay autores que interpretan la Despersonalización como una estrategia de afrontamiento ante los síntomas de Agotamiento Emocional (Cox, Kuk y Leiter, 1993; Gil-Monte, 1995; Lee y Ashforth, 1990; Leiter y Maslach, 1988).

Moreno-Jiménez et al. (1999) en un estudio con docentes de primaria de Madrid reflejan que la experiencia prolongada de estrés de rol y el subsiguiente desarrollo de síntomas de "Burnout" son factores determinantes en el proceso que conduce a la pérdida de salud subjetiva, siendo relevante el Agotamiento Emocional como clave de este síndrome.

Peñacoba y Moreno-Jiménez (2000) señalan entre sus resultados que tanto la personalidad resistente como el SC intervienen en los procesos de estrés, "Burnout" y la salud autoinformada. En ambos casos, los sujetos con mayores puntuaciones en

personalidad resistente y SC tienden a presentar menores niveles de estrés de rol, “Burnout” y sintomatología percibida, confirmando los trabajos previos de Boyle et al. (1991) y Palsson et al. (1996).

Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2001) presentan un cuadro resumen de la influencia que tanto la personalidad resistente como el sentido de la coherencia tienen sobre la predicción del “Burnout” (tabla 2.3.9.).

**Tabla 2.3.9. Influencia de la personalidad resistente y SC sobre la predicción del “Burnout” según Moreno-Jiménez et al. (2001, en Buendía y Ramos, 2001)**

<b>Variables</b>	<b>Personalidad resistente</b>	<b>Sentido de la coherencia</b>
Burnout	Estrés de rol (22%) Control (6%) Reto (2%)	Estrés de rol (44%) Significatividad (8%) Supervisión (4%)
Cansancio Emocional	Estrés de rol (33%) Control (6%) Reto (2%)	Estrés de rol (51%) Significatividad (3%) Supervisión (1%)
Despersonalización	Estrés de rol (15%)	Estrés de rol (24%)
Falta de Realización Personal	Estrés de rol (19%) Control (7%) Reto (6%)	Estrés de rol (26%) Significatividad (7%) Supervisión (6%)

Es importante observar que la dimensión Control del modelo de personalidad resistente, es la dimensión que más aporta al proceso de “Burnout”, mientras que en el modelo del SC es la Significatividad (Componente motivacional) la variable más representativa. También puede observarse que en Despersonalización no interviene ninguna variable de personalidad, lo que puede indicar que los factores que influyen en este factor son meramente organizativos. Moreno-Jiménez, Alonso y Alvarez (1997) señalan la necesidad de establecer estudios sistemáticos comparativos entre ambos modelos que establezcan posibles elementos comunes y diferenciales.

Con respecto al valor predictivo de la Significatividad, Moreno-Jiménez et al. (1999) recogen que dada la alta inversión emocional de esta variable, en la medida en que una persona puntúa alto difícilmente encontrará su vida y su trabajo como poco provechoso, de tal forma que se puede intervenir en la prevención del

“Burnout” por dos vías. Por un lado, haciendo del trabajo un factor altamente significativo en el proyecto vital de la persona, provocando que persista en su desempeño y evitando la pérdida de fuentes de energía. Por otra parte, alta puntuación en Significatividad puede suponer para la persona una fuente de equilibrio impidiendo que el trabajo sea el eje principal de su vida y se vuelque totalmente en él, de tal forma que haya suficiente compromiso con el trabajo como para encontrar satisfacción en él, pero al mismo tiempo encontrará al menos la misma valía en el resto de sus áreas vitales, por lo que no se implicará de forma exclusiva en lo laboral, evitando un gran factor de riesgo tal y como se recoge en la literatura (Edelwich y Brodsky, 1980; Freudenberger, 1980; Koeske y Kelly, 1995; Maslach, 1982; Pines y Maslach, 1982).

Los análisis realizados en función del nivel que presentan los docentes en SC, muestran la presencia permanente de esta variable durante el procesamiento de información, de tal forma que los docentes con un alto SC informan de mejor calidad de la supervisión recibida y de mejores condiciones organizacionales, así como de una intensidad menor de las preocupaciones sobre su profesión. Estos resultados parecen indicar que el SC tiene un efecto modulador en los procesos de estrés y “Burnout” y un efecto explicativo a través de los tres elementos que lo conforman, pero escasamente predictivo en función del índice total obtenido a partir de la media de éstos.

## **EMPATÍA**

Entre los profesionales dedicados a la enseñanza, y fundamentalmente en Educación Especial hay una variable que debe ser tomada en cuenta por el desempeño profesional de este perfil, la empatía (Rudow, 1999). Entendemos por empatía la capacidad para captar en primera instancia el punto de vista de otra persona, y ajustar el propio comportamiento a esas exigencias, lográndose así una fluidez natural en la comunicación interpersonal. La empatía es una cualidad necesaria para procurar la correcta vinculación interpersonal que favorece la relación entre el docente y la persona con necesidades educativas especiales, en concreto con autistas (Williams, 1989); la falta de esta cualidad perturba la relación entre docente y alumno contribuyendo en mayor o menor grado al desarrollo del síndrome

de “Burnout” (Williams, 1989). Mazur y Lynch (1989), encuentran que la empatía predice fatiga emocional, y al igual que Williams (1989), obtienen una correlación significativa entre empatía (mayor en profesoras que en profesores) y reducción en Realización Personal y fatiga.

### **CREENCIAS IRRACIONALES**

Los resultados obtenidos respecto de las creencias irracionales son más consistentes, pudiéndose observar efectos significativos sobre los síntomas de estrés y “Burnout” experimentados por los profesores.

Las creencias racionales e irracionales son parte de un amplio sistema de rasgos cognitivos de la personalidad (Calvete y Villa, 1997).

Las creencias irracionales son descritas por Lega, Caballo y Ellis (1997) como las creencias ilógicas, poco empíricas que dificultan el funcionamiento eficaz de la persona y la obtención de las metas establecidas.

Así, las creencias irracionales están muy ligadas al modelo de Terapia Racional Emotiva de Ellis (TRE, 1962). Esta teoría parte de que hay profesores que presentan mayor probabilidad de desarrollar creencias irracionales hacia el medio escolar, lo que les lleva a experimentar las demandas y amenazas de manera más estresante que los compañeros que se enfrentan desde una perspectiva más racional.

Los datos indican que los profesores con altas creencias de inadecuación consistentes en un alto nivel de exigencia sobre su propia actuación, necesidad exagerada de aprobación de los demás y creencia de que los errores propios les descalifican como personas, se caracterizan por mayores síntomas de “Burnout” (alta puntuación en Cansancio Emocional y baja en Realización Personal), así como síntomas de sensibilidad interpersonal y ansiedad.

Friedman y Farber (1992) examinan las diversas formas en las que los profesores se consideran a sí mismos profesionalmente, y el modo en que perciben

cómo otros compañeros los ven, poniendo de manifiesto que la discrepancia entre la visión que los profesores tienen de sí mismos como profesionales competentes y satisfechos correlaciona fuertemente con el “Burnout”. El autor señala que desde el punto de vista de los profesores, tanto padres como administradores tienen una percepción exagerada de la satisfacción profesional de los docentes, discrepancias que en ambos casos correlacionan con el síndrome.

Calvete y Villa (1999) encuentran relaciones significativas entre diferentes tipos de creencias irracionales, niveles de “Burnout” y síntomas de estrés; reflejando que los docentes con altas creencias de inadecuación presentan puntuaciones más elevadas en Cansancio Emocional y ansiedad; los que tienen mayores actitudes autoritarias hacia los alumnos puntúan más alto en Cansancio Emocional y síntomas depresivos; y los que presentan baja tolerancia a la frustración puntúan más alto en Cansancio Emocional, síntomas depresivos y somatización.

Bermejo y Prieto (2005) en un estudio llevado a cabo con 71 profesores de Enseñanza Secundaria de Madrid observan como a mayor tendencia al pensamiento irracional de los docentes, mayores son las puntuaciones en Estrés de Rol, “Burnout” (medido con el CBP-R; Moreno-Jiménez et al., 2000a) especialmente en la dimensión Cansancio Emocional, síntomas psicológicos y depresión. Entre las creencias irracionales evaluadas, las autoras destacan como principales indicadores la baja tolerancia a la frustración y las actitudes autoritarias hacia los alumnos (coincidiendo con los resultados obtenidos en el estudio de Calvete y Villa, 1999). Con respecto a la primera creencia se obtienen diferencias significativas para las dimensiones Cansancio Emocional, Despersonalización, Baja Realización Personal, somatización y ansiedad. Con respecto a las actitudes autoritarias hacia los alumnos únicamente se encuentran resultados significativos para baja Realización Personal.

Así pues, parece coherente señalar que los docentes que presentan creencias irracionales o pensamientos inadecuados tienen mayores posibilidades de sufrir el síndrome de “Burnout”.

### **ESTILO DE ATRIBUCIÓN COGNITIVA**

Manassero, García, Torrens, Ramis, Vázquez y Ferrer (2005) señalan que la teoría de la atribución establece que las dimensiones atributivas de las causas percibidas de un hecho determinan el tipo de conducta de las personas sobre el mismo, y que las causas percibidas del “Burnout” pueden modular la conducta de afrontamiento del mismo.

Maslach y Jackson (1986) recogen que las personas que sienten que su trabajo tiene un importante impacto en la vida de los demás puntúan más alto en Realización Personal, mientras que los que consideran que su trabajo no es significativo puntúan más alto en Despersonalización y más bajo en Realización Personal.

Manassero et al. (2005) estudian desde el punto de vista de la atribución de la causalidad del “Burnout” las relaciones significativas y positivas que aparecen entre el síndrome y las dimensiones causales de Estabilidad (permanentes en el tiempo), Globalidad (en todas las situaciones) y Lugar de Causalidad (causas internas o externas), obteniendo que cuanto más estable, global e interna se perciba la causa del estrés, mayor es el nivel de “Burnout” sufrido. La dimensión controlabilidad se relaciona de manera negativa y significativa con Cansancio Emocional y Despersonalización; y de manera positiva con Realización Personal. La atribución interna de una situación negativa presenta relación directa con el descenso de la autoestima personal (Hewstone, 1989 y Weiner, 1986), lo cual lleva a una afectación de la autoimagen y autoconcepto laboral de la persona, que llega a dudar de su competencia profesional e influyendo sobre las expectativas de su trabajo y su motivación (Schaufeli y Enzmann, 1998).

Manassero, García, Torrens, Ramis, Vázquez y Ferrer (2006) analizan las relaciones entre las dimensiones del “Burnout” y la atribución causal en una muestra de 614 profesores de preescolar a secundaria/bachillerato de las Islas Baleares. Los autores aplican la Escala de Dimensiones Causales Atributivas, que evalúa Lugar de Causalidad, Estabilidad, Controlabilidad, Globalidad e Intencionalidad de la causa percibida del estrés, y midiendo el “Burnout” con el MBI-E (Maslach y Jackson, 1986). Los resultados obtenidos indican que las dimensiones del síndrome



presentan una relación moderada con las dimensiones causales, de modo que a mayor Agotamiento Emocional se corresponde con percepciones de causas más estables, globales, intencionales y menos controlables; a mayor Despersonalización nos encontramos con percepciones de causas más internas, estables, intencionales y globales; mientras que mayor Realización Personal se corresponde con percepciones de causas menos estables (inestables), menos globales (específicas) y más controlables.

### **ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO**

Siguiendo el modelo de Lazarus y Folkman (1984, 1986) el afrontamiento se define como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que desarrolla una persona para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de sus recursos.

Olmedo (1997) afirma que personalidad y estilo de afrontamiento son dos aspectos determinantes en el "Burnout".

Entre los autores que tradicionalmente han estudiado las estrategias de afrontamiento en su relación con el "Burnout" destacan Chan y Hui (1995), Cunningham (1982), Dewe (1985), Dunham (1992), Kyriacou (1980), Riccio (1983), Seidman y Zager (1991), Sparks (1983), Yela (1996).

Para Guerrero (1997) el tipo de conducta de afrontamiento es importante porque, además de servir para dominar las demandas de la situación de estrés, determina la forma en que se activa el organismo y que varía distintamente según la persona trate de controlar la situación o adopte una actitud pasiva ante la situación.

Las conductas motoras realizadas para hacer frente a una situación estresante son conductas específicas para una situación concreta o conductas más generales para una amplia gama de situaciones, dependiendo de qué conductas se han aprendido en ocasiones anteriores. Las consecuencias de estas conductas determinan que sean consideradas como correctas o incorrectas por la persona. Lo

que hace que una conducta se repita o no en un futuro, no es la supuesta corrección e incorrección moral de ésta, sino su eficacia para cambiar la situación.

Para explicar por qué el afrontamiento puede afectar de forma adversa a la salud, Lazarus y Folkman (1986) proponen algunos mecanismos. En primer lugar, aseguran que el afrontamiento puede influir en las reacciones neuroquímicas del estrés; puede provocar una irregularidad en la perturbación emocional que aparece frente a los daños o amenazas incontrolables, y/o expresando una serie de valores, un estilo de vida y un estilo de afrontamiento que es en sí mismo, perjudicial. En segundo lugar, los autores apuntan que el afrontamiento puede afectar a la salud de forma negativa aumentando el riesgo de mortalidad y morbilidad, cuando incluyen el uso excesivo de sustancias nocivas como son el alcohol, drogas y tabaco o cuando abocan al individuo a actividades que significan un riesgo importante para su vida.

Chan (1998) enfatiza que las estrategias de afrontamiento de los docentes median los efectos del estrés en su estado emocional.

Etzion y Pines (1986), Grennglass y Burke (1990), Seidman y Zager (1991), Shinn, Rosario, Morch y Chestnut (1984), plantean que cuando las estrategias que utiliza un individuo no son adecuadas para una situación concreta la posibilidad de sufrir “Burnout” aumenta.

Lazarus y Folkman (1986) afirman que los modos de afrontamiento dirigidos a la emoción pueden dañar la salud al impedir conductas adaptativas relacionadas con la salud/enfermedad. Así, los modos de afrontamiento negación y evitación, pueden disminuir el trastorno emocional, pero pueden impedir al individuo enfrentarse de una forma realista a un problema susceptible de solucionarse mediante una acción directa.

Para Kushnir y Melamed (1992) la disminución de los recursos de afrontamiento es la característica más evidente de las personas que padecen el síndrome de “Burnout”.

Greenglass y Burke (1988), Greenglass et al. (1990) encuentran que las profesoras mujeres son más capaces de usar estrategias de afrontamiento que los profesores varones.

Pierce y Molloy (1990) partiendo de una muestra de 750 docentes de Australia obtienen que el grupo catalogado con alto nivel de "Burnout" emplea estrategias de atontamiento regresivas con más frecuencia que los docentes clasificados en el grupo de bajo nivel, siendo coherente esta conclusión con los datos ofrecidos por Kobasa (1982). Las estrategias de afrontamiento regresivo están basadas fundamentalmente en el escape de la situación estresante o en su negación. Para Kobasa (1982) el uso de este tipo de estrategias es ineficaz de cara al manejo de situaciones estresantes. Leiter (1991) apunta que las estrategias de control disminuyen la probabilidad de sufrir "Burnout" mientras que las estrategias escapistas aumentan la probabilidad.

Guerrero y Vicente (2001), en su estudio llevado a cabo con profesores de la Universidad de Extremadura utilizando la escala de evaluación de técnicas de afrontamiento o COPE (Carver, Scheier y Weintraub, 1989) pone de manifiesto que el profesorado que sufre alto grado de Cansancio Emocional emplea estrategias de desahogo, desconexión conductual, consumo de drogas y aceptación (estrategias pasivas). El grupo que presenta Cansancio Emocional medio no recurre ni a negación ni aceptación. El profesorado altamente Despersonalizado emplea más frecuentemente estrategias de búsqueda de apoyo social, desahogo, negación y desconexión mental, en comparación con los restantes grupos. Los docentes que presentan elevado grado de Cansancio Emocional y Despersonalización son quienes recurren, para manejar situaciones de estrés en el ámbito laboral, a estrategias pasivas, de aceptación y no orientadas a búsqueda de soluciones eficaces. Por el contrario, los docentes que presentan alto o medio grado de Realización Personal utilizan afrontamiento activo, planificación, búsqueda de apoyo instrumental, búsqueda de apoyo social, reinterpretación positiva y refrenar el afrontamiento (estrategias activas). De esta forma, las conclusiones extraídas por Guerrero y Vicente (2001) corroboran que en el desgaste profesional están implicados los modos de afrontamiento del estrés. Guerrero y Vicente (2001)

concluyen con una muestra de docentes universitarios que los modos de afrontar el estrés es un buen predictor del “Burnout” en sus tres dimensiones.

Hastings y Brown (2002) en un estudio longitudinal con docentes y trabajadores sociales británicos encuentra que las estrategias de afrontamiento ante la conducta agresiva de sus alumnos es una variable moderadora en el “Burnout”. Aquellos docentes que se exponen a conductas agresivas más severas sufren mayor riesgo de tener altos niveles de Cansancio Emocional si usan estrategias de afrontamiento centradas en factores emocionales.

Una gestión adecuada de nuestras reacciones emocionales disminuye los niveles globales de estrés laboral del profesorado incluso cuando se controlan estresores típicamente organizacionales y del entorno laboral. Mearns y Cain (2003) encuentran que profesores estadounidenses de secundaria y primaria con altas expectativas sobre la regulación de sus emociones negativas utilizan más estrategias de afrontamiento activo para enfrentarse a situaciones laborales estresantes, experimentando menos consecuencias negativas de estrés y obteniendo mayores puntuaciones en Realización Personal.

Chan y Hui (1995) utilizan en una investigación con docentes de educación secundaria de Hong Kong el WCQ (Ways of Coping Questionnaire; Folkman y Lazarus, 1986) como instrumento para medir las estrategias de los docentes. Esta herramienta está compuesta de ocho escalas: Afrontamiento confrontativo (CC); Distanciamiento (DC); Autocontrol (SC); Búsqueda de apoyo social (SS); Aceptación de responsabilidades (AR); Escape-evitación (EA); Solución de problemas (PS) y Enfoque positivo de nueva estimación (PR). Entre los resultados encontrados, los autores destacan la tendencia de los profesores varones a ser más restrictivos en la expresividad de sus emociones, y la existencia de una mayor tendencia entre las profesoras a la búsqueda del apoyo social. Entre los profesores y los profesores-tutores se encuentra como única diferencia la mayor tendencia de estos últimos a buscar apoyo social. A la hora de analizar la relación de las escalas del WCQ (Folkman y Lazarus, 1988) con las escalas del MBI (Maslach y Jackson, 1981) para medir el “Burnout” se observa como el uso de estrategias de escape-evitación se

asocia con elevado Cansancio Emocional, alta Despersonalización y baja Realización Personal.

Para disminuir las consecuencias del uso de estas estrategias, Chan y Hui (1995) muestran que el uso de enfoques positivos de nueva estimación y la solución de problemas son factores que atenúan los niveles de Cansancio Emocional; la búsqueda de apoyo social contribuye a reducir los niveles de Despersonalización; y las bajas puntuaciones en Realización Personal pueden mejorarse mediante el uso de estrategias de afrontamiento cognitivas e interpersonales (estrategias de confrontación, solución de problemas y enfoque positivo de nueva estimación). El uso de estrategias de escape-evitación y la existencia de un menor apoyo social es un significativo predictor de Despersonalización en los docentes varones. Ser profesor-tutor también se muestra un indicador importante de la escala Realización Personal para los docentes que usan estrategias cognitivas e interpersonales en mayor medida que las estrategias de escape-evitación, presentando un mayor sentimiento de logro personal.

Marqués et al. (2005) muestran que las estrategias de negación/evitación y de regulación emocional son predictores positivos del Cansancio Emocional mientras que las de solución de problemas lo son de forma negativa. Las estrategias de negación/evitación predicen de manera positiva la dimensión de Despersonalización mientras que solución de problemas la predicen de manera negativa. Las estrategias de solución de problemas se relacionan de manera positiva y las de negación/evitación lo hacen de forma negativa en relación a Realización Personal. Los autores concluyen que las estrategias de negación/evitación intervienen de manera disfuncional en la relación entre estrés y “Burnout” potenciando los sentimientos de Cansancio Emocional y Despersonalización, y disminuyendo la percepción de Realización Personal. Por otro lado, las estrategias centradas en resolución de problemas y regulación emocional tienen efecto directo y funcional sobre el síndrome dando lugar a una mejor Realización Personal y una disminución de la Despersonalización, dejando claro que adoptar estrategias de evitación/negación es muy negativo para la relación estrés-“Burnout”.

## **OPTIMISMO**

El optimismo es una característica psicológica disposicional que remite a expectativas positivas y objetivos de futuro, y cuya relación con variables como perseverancia, logro, salud física y bienestar han hecho de esta materia uno de los puntos centrales de la psicología positiva (Peterson y Bossio, 1991).

Scheier y Carver (1992) lo definen como la tendencia a creer que uno experimentará buenos resultados en la vida.

Avia y Vázquez (1998) consideran que es una dimensión de la personalidad que varía relativamente poco a lo largo de la vida.

El estudio del optimismo, considerado desde el punto de vista de las implicaciones en la adaptación de las personas a diferentes campos (laboral, personal, familiar, etc.), como constructo de la personalidad, ha adquirido recientemente un notable interés (Arcenillas, 2003). Este interés moderno nace de la constatación del papel jugado por el pesimismo en la depresión (Beck, 1967). A raíz de esta constatación, son muchos los estudios que demuestran que el optimismo tiene valor predictivo sobre la salud y el bienestar, además de actuar como modulador de eventos estresantes (Peterson, Seligman y Vaillant, 1988) y ser un potenciador del bienestar en las personas que no presentan trastornos pero quieren mejorar su calidad de vida (Seligman, 2002).

Scheier y Carver (1985, 1987, 1992), Scheier, Weintraub y Carver (1986) consideran que esta variable ejerce una influencia diferencial en relación a la valoración y afrontamiento de las dificultades, respecto a la forma en que nos desenvolvemos en el mundo social y académico, y en relación al bienestar psíquico y físico. Los trabajos de Chang, Rand y Strunk (2000) determinan que el optimismo es determinante para el ajuste psicológico y físico, al correlacionar esta variable de manera positiva con el “Burnout”.

Sleber (1992) observan cómo los pensamientos optimistas actúan de barrera ante situaciones estresantes.

Scheier y Carver (1985), Seligman (1999) consideran en función de los resultados de sus investigaciones que el optimismo aporta beneficios en muy distintos ámbitos, pero sobre todo en relación a la salud, donde desarrollar características positivas (como el optimismo) contribuye a la protección contra enfermedades físicas y mentales. En el medio laboral Green, Walkey y Taylor (1991) refleja estas consecuencias positivas al señalar que ante el éxito de toda tarea son necesarias tres habilidades básicas: saber elegir la tarea, mantener una motivación constante y organizarse para desempeñarla (destacando especialmente la segunda habilidad). En el mundo deportivo, Seligman (1999) indica la importancia de pensamientos optimistas de cara a lograr un buen rendimiento.

Garrosa, Moreno-Jiménez, Rodríguez y Morante (2003) señalan que el optimismo parece correlacionar en mayor medida con autoeficacia, persistencia, disposición para aprender y manejar situaciones nuevas.

Arcenillas (2003) obtiene en su investigación con profesores de primaria de Leganés, que el factor optimismo (junto con la variable personalidad resistente) actúa como una de las variables de personalidad más relevantes con efecto modulador sobre el "Burnout", contribuyendo a amortiguar este síndrome, especialmente en relación a la dimensión Cansancio Emocional.

Otero-López et al. (2010) señalan que un bajo nivel de optimismo correlaciona con altos niveles del síndrome en los docentes.

Chan, Kwok y Yeung (2004), Mäkikangas y Kinnunen (2003), Otero-López et al., (2010) reflejan el efecto positivo del optimism contra el "Burnout".

Moreno-Jiménez et al. (2005) obtienen con una muestra de docentes de primaria que las variables de personalidad positiva intervienen con coeficientes de tipo negativo en las variables de Cansancio Emocional y Despersonalización, y positivo con Realización Personal. Estos mismos autores recogen la capacidad predictiva de esta variable sobre el síndrome aunque siendo muy baja tanto para la sintomatología física (7,2%) como la psicológica (8,2%) lo que indica la multidimensionalidad de las variables que intervienen en el desarrollo del "Burnout".

## **LOCUS DE CONTROL**

El locus de control se presenta como una característica relativamente estable de la personalidad (Rotter, 1966) que actúa con efecto modulador de la respuesta de estrés (Peiró et al., 1995). Las personas con un locus de control interno asumen que las decisiones y acciones personales influyen en sus consecuencias, mientras que las personas con un locus de control externo consideran que dependen del destino y/o la suerte. Es esperable que los profesores con una expectativa generalizada de locus de control interno perciban los eventos del aula como consecuencia directa de sus propias acciones y control personal.

Algunos autores como Calvete y Villa (1999), Maes y Anderson (1985), Martínez-Abascal (1997), Rose y Medway (1981) afirman que no existen resultados concluyentes respecto al locus de control y “Burnout” docente. Rosenman y Friedman (1983), tomando en cuenta que la percepción de un cierto control parece reducir el nivel de estrés, predicen que los profesores con un locus de control interno manifestarían menor grado de estrés. Los resultados sin embargo no confirman claramente la hipótesis. Así pues, para este autor no queda clara la relevancia de este constructo cognitivo como mediador entre la percepción de control y el “Burnout” docente (tabla 2.3.10.).

No obstante, McKnight y Glass (1995) encuentran asociación significativa entre percepción de incontrolabilidad y niveles de Cansancio Emocional, Realización Personal y sintomatología depresiva, así como mayores niveles de “Burnout” a medida que el sujeto incrementa la exactitud percibida con respecto a su propio control sobre el trabajo (locus interno). Akomolafe y Poppola (2011) en un estudio llevado a cabo con 300 docentes de centros de educación secundaria de Nigeria señalan al locus de control y la inteligencia emocional como fiables predictores del síndrome de “Burnout”.

Sin embargo, la mayoría de las referencias encontradas en la literatura señalan que los profesores con mayor locus de control externo presentan mayor tendencia a sufrir “Burnout” (Buendía y Riquelme, 1995; Byrne, 1994; Farber, 1991;



Fielding, 1982; Kyriacou, 1987; McLaughlin, Pfeifer, Swanson-Owens y Yee, 1986; Meehling, 1982; Moriana y Herruzo, 2004; Spector, 1984; Stone, 1982). Para McKnigh y Glass (1995) esta percepción de incontrolabilidad se asocia al Cansancio Emocional, falta de Realización Personal y sintomatología depresiva. McIntyre (1984) en una investigación realizada con maestros de educación especial de 28 escuelas de Estados Unidos observa que el locus de control correlaciona con las escalas del MBI (Maslach y Jackson, 1981) de forma significativa, existiendo una correlación positiva con la escala Cansancio Emocional y Despersonalización, y negativa con Realización Personal. De este modo, cuando los valores de locus de control aumentan (indicando un locus de control externo) lo hacen también los valores de Cansancio Emocional y Despersonalización, es decir, que los maestros con locus de control externo presentan un mayor nivel de "Burnout". Afirmación que estaría de acuerdo con la mayoría de las investigaciones encontradas.

Capel (1987) en un estudio con 78 profesores de educación secundaria de Inglaterra afirma que el locus de control es el mejor preedictor de estrés en los docentes. Un locus de control externo y una puntuación elevada en ambigüedad de rol se asocian con altos niveles de estrés y elevado "Burnout" respectivamente.

Byrne (1994) señala para su muestra de profesores canadienses que el locus de control externo y la autoestima son factores que actúan como mediadores del "Burnout".

Calvete y Villa (1999) en una muestra de 197 docentes de educación secundaria encuentran únicamente un efecto significativo del locus de control para la variable ansiedad, obteniendo las mayores puntuaciones los profesores con locus externo. Estos mismos autores señalan la relación entre locus externo, creencias irracionales sobre la enseñanza e incremento en los niveles de "Burnout".

Para Maslach y Leiter (1997) lo realmente importante no es el propio locus de control, sino que cuando las personas carecen de habilidades de control, ya sea individual o compartido, aumenta la vulnerabilidad al "Burnout".

**Tabla 2.3.10. Locus de control y “Burnout” docente**

No hay diferencias significativas	Mayor “Burnout” con locus de control externo	Mayor “Burnout” con locus de control interno
Calvete y Villa (1999), Rosenman y Friedman (1983), Maes y Anderson (1985), Martínez-Abascal (1997), Rose y Medway (1981).	Buendía y Riquelme (1995), Byrne, (1994), Farber (1991), Fielding (1982), Kyriacou (1987), McIntyre (1984), McLaughlin et al. (1986), McKnigh y Glass (1995), Meehling (1982), Moriana y Herruzo (2004), Spector (1984), Stone (1982).	McKnight y Glass (1995).

### **EXPECTATIVAS RELACIONADAS CON EL MODO DE REGULACIÓN NEGATIVO (NMR)**

Este concepto se enmarca en la teoría de aprendizaje social de Rotter (1954, 1982) para explicar las expectativas que tienen las personas de cara a reducir los modos negativos de regulación que experimentan (Catanzaro y Mearns, 1999). De esta definición se desprende que el NMR es un concepto muy cercano al de estrategias de afrontamiento y al de locus de control.

Las personas con alta expectativa en NMR creen que ellos mismos pueden mejorar su estado de sentimientos cuando atraviesan una experiencia negativa; por el contrario las personas con una baja expectativa en NMR se sienten indefensas e incapaces de mejorar su estado anímico.

Para Mearns y Cain (2003) las expectativas de NMR lo son de control personal, similares al concepto de locus de control; sin embargo, estos autores señalan que mientras que locus de control representa una creencia global acerca del control de uno mismo sobre los refuerzos que recibe de modo general, las expectativas en NMR son un componente emocional.

Mearns (1991) destaca la posibilidad de que las expectativas de NMR estén relacionadas con el concepto personalidad resistente. Para Mayer y Salovey (1993), Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) en el NMR hay un componente esencial, la inteligencia emocional.

Las expectativas de NMR predicen el uso adaptativo de estrategias de afrontamiento activo, así como menores incidencias de las consecuencias negativas del estrés, tales como ansiedad, depresión, problemas físicos de salud, y abuso de alcohol (Mearns, 1991).

Mearns y Cain (2003) emplean la escala NMR (Catanzaro y Mearns, 1990) para llevar a cabo un estudio con 86 profesores de escuelas de primaria de California, obteniendo que altos niveles de estrés se asocian con estrategias de afrontamiento inadaptadas y mayores experiencias de “Burnout” y distrés. También se recoge que a más altas expectativas de NMR mayor es el uso de estrategias activas de afrontamiento y menores son los niveles de “Burnout”. Para estos autores, independientemente de cómo reaccionan las personas con respecto a los sucesos estresantes, tener una fuerte creencia en las propias capacidades de afrontamiento las hace menos vulnerables con respecto a las consecuencias negativas del distrés. El estrés laboral y las bajas expectativas de NMR se relacionan con baja Realización Personal. Así, los docentes que creen que pueden regular sus NMR experimentan menos “Burnout” y menos distrés.

### ***INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)***

Hargreaves (1998) reflejó que “las emociones están en el corazón de la enseñanza”.

Tal y como recogen Extremera y Fernández-Berrocal (2005) la IE se configura como una reciente línea de investigación dentro del campo de la psicología diferencial. Para Galindo (2006) la IE aplicada al contexto educativo sirve “para aumentar el grado de motivación de las personas hacia lo que hacen. Y también para que lo que hacemos lo hagamos con sentido y absoluta conciencia. Que no sean las situaciones las que nos manejen a nosotros, sino nosotros quienes decidamos en las situaciones” (pp. 9).

Mayer y Salovey (1997) la definen como la habilidad personal para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. Estas habilidades emocionales se consideran predictivas de un mejor afrontamiento ante

sucesos vitales cotidianos y de mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico, especialmente en las dimensiones de comprensión y regulación (Salovey, Bedell, Detweiler, 1999; Salovey, Mayer y Caruso, 2002).

Para Extremera y Fernández-Berrocal (2005) existen evidencias en el ámbito organizacional de que la IE podría jugar un papel importante como recurso personal de cara a poder afrontar situaciones laborales. Si consideramos que el estrés o el estrés laboral es una reacción emocional negativa, la IE se considera un factor protector que disminuye el riesgo de padecer estrés laboral o actitudes negativas hacia el trabajo (e.g., bajo compromiso organizacional, baja satisfacción laboral, etc.). Así, algunos estudios afirman que la IE es un recurso personal que facilita una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas del entorno laboral.

Salgado, Yela, Quevedo, Delgado, Fuentes, Sánchez, Salmurri y Skoknic (2003) encuentran con una muestra de 50 profesores que tras la aplicación de un programa de educación emocional al grupo experimental se producía, entre otros efectos, una reducción drástica de los días de baja laboral de todo el profesorado del centro escolar.

Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) examinan el papel de la IE y su relación en la aparición del “Burnout” y con el desajuste emocional en profesores de secundaria, así como su relación con determinadas estrategias de afrontamiento (como la supresión de pensamientos). Mediante el uso del TMMS (Trait Meta-Mood Scale; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) como medida de la IE en formato de autoinforme, los resultados obtenidos indican que el nivel de IE autoinformado de los docentes y la tendencia a suprimir los pensamientos negativos explican parte de la varianza de las dimensiones de “Burnout”. En concreto, para la variable salud mental y cada una de las dimensiones del “Burnout” los resultados indican que el profesorado con mayor tendencia a suprimir pensamientos negativos y menor capacidad de reparación emocional obtiene un mayor grado de Cansancio Emocional, Despersonalización y puntuaciones más bajas en salud mental. En cambio, los docentes con mayor capacidad para reparar y discriminar sus estados emocionales puntúan más alto en Realización Personal. Dividiendo a los docentes

en grupos extremos (altas y bajas puntuaciones en cada una de las dimensiones del “Burnout”) se observa que, el grupo que informa de alto Cansancio Emocional se diferencia del grupo con menor nivel en que obtienen mayores puntuaciones en atención emocional y supresión de pensamientos, y menores niveles de reparación y salud mental. El grupo de profesores con alto nivel de Despersonalización presenta menores índices de reparación y mayor tendencia a suprimir sus pensamientos. El grupo de docentes con altas puntuaciones en Realización Personal obtiene puntuaciones más elevadas en claridad emocional y reparación de las emociones.

Extremera y Fernández-Berrocal (2005) encuentran resultados similares. En concreto, en un estudio con 42 profesores de secundaria de Málaga y las Palmas de Gran Canaria observan relaciones significativas entre la escala de manejo emocional del MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey y Caruso, 2002) y puntuaciones en “Burnout” y salud mental. Las puntuaciones en manejo emocional se relacionan de forma positiva con salud mental y Realización Personal del profesorado, mientras que correlaciona de forma negativa con Despersonalización. Por otra parte, manejo emocional explica la varianza significativa en salud mental y en las subescalas de “Burnout”, incluso cuando se controlan variables sociodemográficas como sexo, edad y niveles percibidos de reparación emocional del TMMS (Fernández-Berrocal et al., 2004). Los autores señalan que aunque el estudio es preliminar y se necesita ampliar la muestra de docentes para establecer relaciones más sólidas, los resultados obtenidos proporcionan evidencias de la validez incremental de las medidas de habilidad de IE en la predicción de indicadores de bienestar emocional y laboral.

Para Extremera et al. (2003) la IE proporciona un buen marco teórico de cara a conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo del “Burnout”, pudiendo ayudar a mejorar la comprensión del rol mediador de ciertas variables emocionales del profesorado y su influencia en el rendimiento y la calidad de sus servicios en el aula y de su propio bienestar personal. Asimismo, subrayan la importancia de las habilidades emocionales personales para afrontar inteligentemente situaciones altamente afectivas que ponen al docente al límite de sus recursos. Estas habilidades se deben tener en cuenta para prevenir la aparición del “Burnout” en la práctica docente.

En el proceso para entender cómo surge la emoción, Galindo (2006) nos recuerda que se puede adoptar un modelo de dependencia emocional (son los demás o las cosas las que me hacen sentir de una determinada manera) o un modelo de autonomía emocional (hay algo en mí que hace que explote y es esa pieza interior la que explica que me sienta de una determinada manera). Adoptar el segundo modelo facilita identificar las partes que se activan ante algunas personas (las que nos causan conductas negativas). Dado que para el autor hablar de IE es hablar de inteligencia relacional donde las emociones son fruto de las relaciones (conscientes o inconscientes) considerar este punto puede ser de gran ayuda en la comprensión del “Burnout”.

Akomolafe y Poppola (2011) señalan al locus de control y la inteligencia emocional como fiables predictores del síndrome de “Burnout”, coincidiendo con los resultados obtenidos por Mendes (2003), Chan (2006) respecto de la IE.

### **COMPONENTES DEL YO (SELF)**

El self ha sido uno de los conceptos más estudiados en psicología, experimentando en los últimos años un alto interés en su estudio desde diferentes orientaciones empíricas. El self es un concepto complejo, multidimensional y dinámico, no exento de divergencias a la hora de plantear los conceptos autorreferenciales que lo conforman. Autores como Guidano (1995), Mead (1934) lo consideran un proceso organizador continuo a lo largo de toda la vida, de ahí que el self no se considere nunca terminado, estable y verdadero, estando por tanto siempre en evolución. El autoconcepto general de una persona está integrado por autoconceptos más específicos ligados a vertientes y contextos más particulares. Si el autoconcepto general es válido para los diferentes contextos en el que se mueve una persona, los autoconceptos específicos (académico-profesional, afectivo-emocional, social, físico) se activarán y se volverán funcionales dependiendo del contexto (Aramburu y Guerra, 2000).

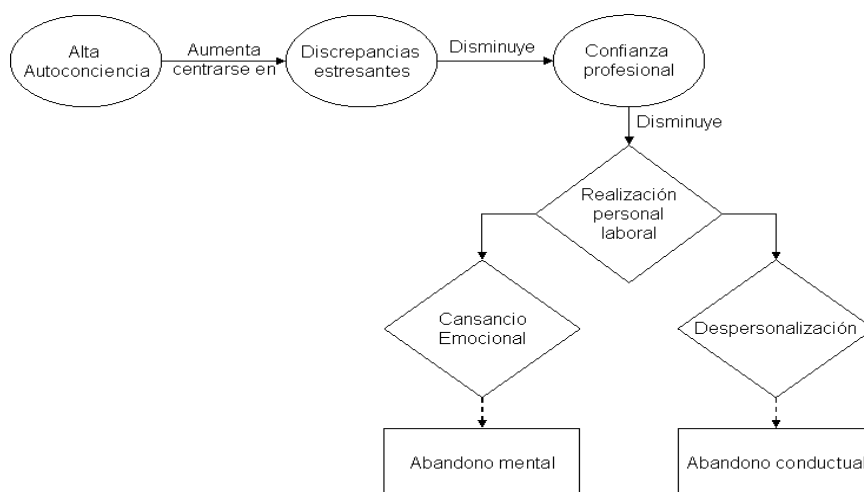
En nuestro trabajo consideraremos la Autoconciencia, Autoconfianza, Autoconcepto, Autoestima, Autoeficacia, Motivación, Satisfacción laboral y

Orientación Profesional como principales componentes del self en su relación con el “Burnout”.

### **AUTOCONCIENCIA**

Thompson, Page y Cooper (1993) consideran la autoconciencia como una variable personal conceptualizada como la capacidad de autorregular la percepción o anticipación de las discrepancias entre demandas y recursos durante el desarrollo de una tarea determinada.

Para los autores, un alto nivel de autoconciencia intensifica la tendencia a autoperibirse y a concentrarse en la discrepancia estresante, lo cual afecta de forma negativa al estado de ánimo del sujeto que reduce la confianza profesional, variable reguladora muy próxima a la autoeficacia. Esta disminución en la confianza percibida repercute en el sujeto mediante bajos sentimientos de Realización Personal laboral, y que en forma de Cansancio Emocional puede conducir al abandono mental, o a través de la Despersonalización al abandono conductual (figura 2.3.1.).



**Figura 2.3.1. Autoconciencia y “Burnout” según Thompson et al. (1993)**

## **AUTOCONFIANZA**

Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) definen este concepto como la creencia o el grado de certeza que los individuos tienen sobre su habilidad para tener éxito en la tarea. En 1996 presentan una investigación con trabajadores y docentes de centros ocupacionales de discapacitados psíquicos donde la autoconfianza figura como variable antecedente del “Burnout”, y que junto con la ambigüedad, el conflicto de rol y el apoyo social, presenta un papel predictor significativo de la autorrealización.

Para Zembylas (2005) confianza y autoestima están íntimamente relacionadas y ambas constituyen el núcleo básico de la identidad profesional.

## **AUTOCONCEPTO**

Un gran número de estudios encuentran asociaciones generales entre autoconcepto y “Burnout” en profesores (Anderson e Iwanicki, 1984; Friedman y Farber, 1992; Lunenburg y Cadavid, 1992).

Alfred-Liro y Sigelman (1998), Musitu y Roman (1982), señalan desde una perspectiva cognitiva-individual que uno de los principales factores protectores frente a la desviación del “Burnout” es el autoconcepto.

Jones (1990) considera el autoconcepto como lo que pensamos sobre “el yo”. Purkey (1970) define el autoconcepto como un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) completan la definición anterior indicando que el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones causales. Tanto en la primera definición como en la segunda son integrados los aspectos descriptivo y valorativo del autoconcepto, y se le concede a éste cualidades como la de ser dinámico y poseer una organización interna útil para asimilar información, guiar el



comportamiento y, si es preciso, acomodarse a las exigencias ambientales. Ambas aproximaciones conceptuales coinciden también en subrayar la naturaleza afectiva, de carácter muy personal, del autoconcepto.

González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997) mantienen que el autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales del self (o personalidad integral), siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes. El autoconcepto es entendido desde esta perspectiva como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar. Al menos desde esta perspectiva González-Pienda, Núñez y Valle (1992) consideran el autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad.

Para Markus y Kitayama (1991) el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta.

Para Buunk, Schaufeli e Ybema (1994), Carmel (1997), Golembiewski y Aldinger (1994) poseer un autoconcepto positivo o una buena autoestima es una condición básica para la estabilidad emocional, el equilibrio personal y, en última instancia, la salud mental del ser humano.

Pierce y Molloy (1990) en su estudio realizado con 750 docentes de Australia mantienen que existe una relación negativa entre autoconcepto y "Burnout".

Fariña, Arce y Suárez (2006) señala en un estudio llevado a cabo con 143 educadores de menores que el autoconcepto juega un papel protector o inmunizante frente a la Despersonalización, por lo que, para la planificación de programas de

potenciación frente al “Burnout” se debería considerar como variable a trabajar. Del mismo modo estos autores señalan que los efectos univariados evidencian que ninguna de las variables del self de su estudio (autoconcepto, autoestima y autocomportamiento) están modulados por el factor tipo de trabajo. Es decir, las consecuencias de trabajar como educador de menores en el autoconcepto, de encontrarse en los sujetos, no puede interpretarse como propias de un daño laboral siendo preciso buscar otras causas.

### **AUTOESTIMA**

Las creencias que uno tiene sobre sí mismo pueden actuar como variables moduladoras de la relación entre los estresores y sus consecuencias.

Galindo (2006) refleja que la falta de autoestima de los profesores es uno de los tipos de trastornos más comunes, especialmente en los docentes de primaria pero extensible a secundaria y en menor medida a la Universidad.

Jones (1990) considera que la autoestima es la evaluación, positiva o negativa del yo, y cómo nos sentimos respecto a ésta. Cherniss (1993) entiende por autoestima el concepto personal global que la persona tiene de sí misma. Para este autor los sentimientos de competencia personal son importantes para la motivación de las personas, pero cuando éstos se frustran, las personas pueden sentir diferentes síntomas de “Burnout”.

Rosenberg (1973), considera la autoestima como la actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: “el sí mismo”. Este autor señala dos significados diferentes: una “alta autoestima” en comparación con los demás; o que la persona crea que es lo “suficientemente bueno”. Para el autor, la segunda concepción es la idónea, aceptándose la persona y manteniendo una concepción personal de sí misma favorable, sin que exista competitividad o afán de ser el mejor.

La autoestima profesional puede ser definida como una actitud individual sobre la competencia, desempeño y valor profesional a lo largo de una dimensión positiva-negativa y es señalada como un factor importante en el desempeño y la

satisfacción laboral y vital que actúa como variable moderadora de la relación estrés-salud laboral (Carmel, 1997; Ganster y Schaubroeck, 1991).

Galindo (2006) recoge la distinción entre la autovalía (o autoestima) que refleja el proceso centrado en el propio valor, en la necesidad de tener valor y de depender de otro para ser valorado y la auto-aceptación que es el proceso por encima del propio valor sin depender de los demás. De esta manera, sólo los que tienen un valor pueden merecer y sentir autoestima, mientras que todos los seres son capaces de sentir autoaceptación.

En la mayoría de estudios se observa una correlación significativa entre docentes con baja autoestima y altos niveles de "Burnout" (Coopersmith, 1967; Farber 1991; Golembieski y Aldinger, 1994; Hogan y Hogan, 1982; Ianni y Reuss-Ianni, 1983; Maslach, 1982; Motowidlo, Packard y Manning, 1986; Rosenberg, 1965; Rosse, Boss, Johnson y Crown, 1991).

Golembiewski y Kim (1989) apuntan que la autoestima disminuye al avance de las fases del proceso de "Burnout". Rosse et al. (1991) apoyan la relación inversa y negativa existente entre autoestima-"Burnout" y añaden además que ésta puede actuar más como precursor del síndrome y no tanto como consecuencia.

Una autoestima negativa predispone al "Burnout" (Friedman y Farber, 1992; Sarros y Frise, 1987); por esta razón para que el individuo no presente conductas asociadas a este síndrome debe presentar una autoestima positiva.

McMullen y Krantz (1988) corroboran que los sujetos con alto Cansancio Emocional y Despersonalización tienden a mostrar menores índices de autoestima.

McCraine y Brandsma (1988) ofrecen resultados que revelan correlaciones significativas entre altas puntuaciones en "Burnout" y las obtenidas en escalas del MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory; Hathaway y McKinley, 1943) que evalúan entre otras, baja autoestima.

Para Benavides-Pereira et al. (2002) la principal característica de la profesión docente es la necesidad de ayudar a los estudiantes a aprender y madurar. Cuando los docentes dejan de involucrarse con esa tarea, pueden centrarse en otras áreas que les refuercen, por ejemplo dedicando tiempo en labores que le permitan mayores ingresos a pesar de ofrecer menor calidad de la enseñanza. Entre otros aspectos, el resultado final es que el “Burnout” puede terminar con la autoestima del profesorado, sobre todo en relación a la propia eficacia profesional (Carlotto, 2002).

### **AUTOEFICACIA**

La teoría social cognitiva aporta un marco integrador para poder analizar cómo las personas se enfrentan y responden a los cambios y demandas que necesitan las organizaciones, así esta teoría explica nuestra conducta centrándose en los procesos cognitivos y afectivos que influyen en cómo reaccionamos ante diferentes situaciones. Estos diferentes estilos de afrontamiento pueden desencadenar espirales que dependerán de la construcción social que cada persona elabore de su papel en el medio laboral, su eficacia percibida en el desempeño de las tareas y su relación con sus colegas.

La teoría social cognitiva señala la autoeficacia como un constructo con efecto directo sobre otros mecanismos reguladores, moderando la relación entre otras variables con gran valor predictivo sobre nuestra conducta. Bandura (1986, 1997) presenta la autoeficacia como la variable cognitivo-afectiva más importante para comprender y explicar cómo los factores personales y situacionales influyen en la conducta.

Gil-Monte (2007) define este constructo como “la creencia en la capacidad personal para organizar y dirigir las fuentes de acción necesarias para afrontar determinadas situaciones en un futuro inmediato” (pp. 84).

Jerusalem y Schwarzer (1995), Schwarzer (1994), Schwarzer y Greenglass (1999), Schwarzer y Renner (2000) han demostrado en diversos estudios la importancia que tienen la percepción de la autoeficacia y las actitudes proactivas como factores que mitigan el síndrome de “Burnout” en los docentes.

Aunque revisando la bibliografía se detecta el uso de diferentes definiciones operativas del concepto de autoeficacia, intentaremos ofrecer una visión que no pretende ser exhausta pero sí al menos global. Para Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zellman (1977) la eficacia del docente se puede definir como aquello por lo cual el docente cree que puede influir en la conducta de sus alumnos.

Cherniss (1993) introduce el concepto de autoeficacia profesional, entendida como “la creencia para desempeñar positivamente el rol profesional”, operativizándolo con tres dominios:

- Orientación: nivel de habilidades del docente en la enseñanza, disciplina y motivación de los alumnos.
- Interpersonalidad: la habilidad del docente para trabajar de manera harmoniosa con otras personas, especialmente con colegas, directores y clientes.
- Organización: la habilidad del docente para influenciar sobre las redes sociales y políticas de la organización.

Guskey y Passaro (1994) lo definen como la creencia del profesor en su influencia sobre el buen aprendizaje de los alumnos, incluso con estudiantes que tienen dificultades o que presentan baja motivación escolar.

Para Alden (1986) la percepción de Autoeficacia predice el nivel de estrés y ansiedad en las relaciones personales.

Para Bandura (1997) la autoeficacia percibida alude a las “creencias que tiene una persona en sus propias capacidades para organizar y ejecutar los recursos de acción requeridos que producen determinados logros o resultados” (p. 3). Las personas con un mayor sentido de autoeficacia experimentan menores niveles de estrés en situaciones vistas como amenazantes o de sobrecarga, y confían en mayor medida en su habilidad para hacerlas frente (Bandura, 1997). Otra forma de entender la eficacia es la “percepción que una persona tiene de sentirse eficaz con las tareas que lleva a cabo, especialmente con los aspectos que evalúan la valía personal”. La mayor fuente de autoeficacia es el logro de ejecución, que depende de la ejecución de la tarea, tanto real como percibida. Otras fuentes son la persuasión

verbal de los demás, el aprendizaje vicario y la activación emocional. Desde varias líneas de investigación se evidencia que las propias creencias de eficacia funcionan como un determinante importante de motivación, afecto, pensamiento y acción (Bandura, 1992). Para este autor, la autoeficacia es el resultado de un proceso de aprendizaje, donde las relaciones sociales juegan un papel muy importante, basadas en cuatro fuentes de información:

- Experiencias maestras que sirven como indicador directo de capacidades. El éxito repetido en determinadas tareas aumenta la autoeficacia mientras que los fracasos repetidos la disminuyen.
- Experiencias vicarias que contribuyen a la autoeficacia a través de la observación de otras personas actuando en condiciones similares.
- Persuasión verbal que lleva a la gente a creer en sus propias capacidades a través de críticas y evaluaciones verbales positivas, palabras de ánimo, etc.
- Arousal fisiológico como indicador de la vulnerabilidad hacia esta disfunción.

Para Bandura (1997), Maddux (1995) la autoeficacia se define en torno a tres dimensiones:

- Magnitud: nivel por el cual una persona cree en su posibilidad de actuación.
- Generalidad: la influencia que los cambios en autoeficacia tienen sobre otros comportamientos y situaciones.
- Fuerza: convicción personal para actuar de un modo determinado.

A su vez estos mismos autores señalan cuatro procesos mediáticos a través de los cuales la autoeficacia influye sobre el funcionamiento humano:

- La influencia que las metas personales tienen para las personas y las estrategias que se prevén para alcanzarlas.
- La motivación para persistir ante los obstáculos.
- Los sentimientos personales ante el logro de las metas.
- Selección de situaciones en momentos de cambio.

Bandura (1997) justifica la excepcional importancia de los niveles de autoeficacia para el ejercicio de la profesión docente, al hacer referencia a los juicios

que las personas emiten sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para gestionar situaciones futuras.

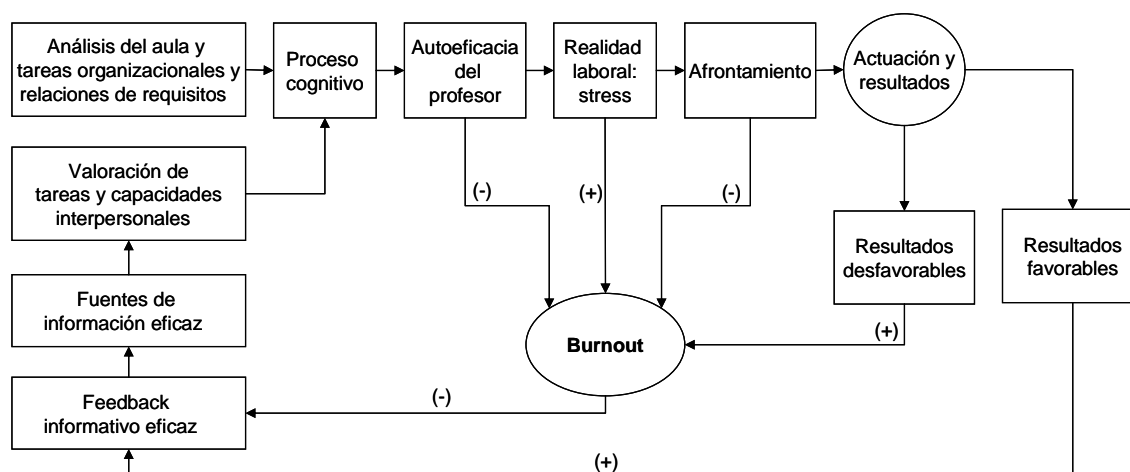
Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy (1998) considera la autoeficacia como “la creencia de los profesores en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias con el fin de conseguir los resultados deseados” (pp. 917). Estos autores elaboran un modelo de eficacia docente donde incluyen las propuestas de Bandura (1997) y Maddux (1995) y que refleja su naturaleza cíclica, donde bajos niveles de eficacia conducen a bajos niveles de esfuerzo y persistencia que llevan a un deterioro en la conducta y que a su vez repercute en espiral sobre una, aún menor, eficacia. Autores como Tschannen-Moran et al. (1998) subrayan la multidimensionalidad y especificidad de este concepto, relacionándolo con factores del alumno tan importantes como el logro (McLaughlin y Marsh, 1978; Muijs y Reynolds, 2002), motivación (Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989), valoración del profesor de innovaciones educativas (Cousins y Walkers, 2000), habilidades de dirección de aula (Woolfolk-Hoy, Rosoff y Hoy, 1990), o estrés docente (Greenwood, Olejnik y Parkay, 1990).

Brouwers y Tomic (2000) encuentran evidencias para apoyar también un modelo cíclico donde altos niveles de conducta disruptiva de los alumnos conduce a bajos niveles de autoeficacia docente en el manejo del aula, lo cual contribuye al incremento del “Burnout” docente, que a su vez repercute negativamente al aumentar la conducta disruptiva de los alumnos, reduciendo el nivel de autoeficacia del profesorado.

Para Schwarzer y Greenglass (1999) la autoeficacia generalizada es la confianza en la propia destreza de afrontamiento manifiesta en un amplio rango de situaciones retadoras, de carácter amplio y estable.

Evers et al. (2002) utilizan tres tipos de autoeficacia en su definición: autoeficacia para dirigir grupos, para implicar a los alumnos en nuevas tareas y para aplicar las innovaciones en la práctica docente.

Friedman (2000) nos remite en un primer momento de su investigación al estudio de la discrepancia en la autoeficacia profesional del docente como un buen método de aproximación al estudio del “Burnout” (figura 2.3.2.).



**Figura 2.3.2. Autoeficacia profesional según Friedman (2000)**

Tal y como se recoge en la figura, el proceso para entender el “Burnout” parte de la discrepancia de los docentes entre sus altas expectativas y la dureza de la realidad laboral, de modo que sin una adaptación a la realidad del aula, los profesores noveles entran en un complejo mundo que demanda, rápida y simultáneamente, respuestas a demandas variadas y a menudo conflictivas. En un momento dado, los docentes se dan cuenta de que no pueden vivir con esas expectativas iniciales, considerando la posibilidad de reducirlas, focalizando los esfuerzos hacia las metas que son importantes para la escuela (como conseguir buenos resultados académicos), de forma que dejan de lado aspectos importantes para ellos como atender las necesidades especiales y la calidad de la enseñanza. De este modo los profesores se frustran, se agotan, se sienten irrealizados, se queman. Algunos docentes consideran la posibilidad de abandonar la docencia mientras que otros continúan y aprenden a luchar con el peso laboral. Para alcanzar éxito laboral Friedman, basándose en Katz (1975), destaca tres habilidades básicas: habilidad técnica, humana y conceptual. Las humanas aluden a la capacidad de trabajar de forma efectiva con personas, tratarlas con respeto, y ayudarlas desarrollando su potencial personal, informal y social. Las conceptuales aluden a la capacidad de ver la empresa de forma global, reconociendo cómo las



funciones están interrelacionadas, y cómo los cambios en una parte afectan al resto. Tal y como hemos visto en este desarrollo teórico, y como recoge Friedman (2003), los diferentes estudios existentes sobre autoeficacia y “Burnout” usan diversas y variadas definiciones de la autoeficacia (que se traduce en el uso de diferentes instrumentos de medida). Sin embargo, Friedman y Kass (2002) elaboran una concepción de autoeficacia docente de manera más completa al añadir un nuevo componente al tradicional (que considera la autoeficacia docente únicamente dentro del aula); la eficacia organizacional, que se convierte en el factor clave de esta nueva concepción, basándose Friedman y Kass (2002) en los resultados de Cherniss (1993) donde se apunta como un importante factor en la explicación del “Burnout, y elaborando los autores el CSC (Classroom and School Context; Friedman y Kass, 2002).

En el CSC la escala de eficacia del aula, se subdivide a su vez en tres subescalas:

- Instrucción: habilidad del docente para ser un buen instructor (7 ítems).
- Control de la disciplina: habilidad del profesor para controlar e intervenir en la disciplina del aula (3 ítems).
- Consideración: (7 ítems) habilidad para mantener abiertos los canales de comunicación entre alumnos y profesores, mantener el respeto mutuo, observar la necesidad de apoyo de los alumnos y mantener un clima interpersonal cálido.

La escala de eficacia organizacional se compone de dos subescalas:

- Influencia: (8 ítems) valora la habilidad del docente para comunicarse de manera asertiva con sus colegas, director y familias, manteniendo buena relación con éstos.
- Inclusión: (5 ítems) mide el sentimiento del docente de sentirse capaz de ser involucrado en las actividades del centro, influir en ellas, marcar diferencias, y usar de forma efectiva los recursos del centro.

Según este modelo, en ambos contextos los docentes deben desarrollar habilidades tanto profesionales como interpersonales. Así, tal y como se puede

ver en la tabla 2.3.11. autoeficacia es multifacética y detallada, relativa al amplio rango de funciones del docente.

**Tabla 2.3.11. Medida de la autoeficacia docente propuesta en el modelo “Clase y contexto escolar” de Friedman y Kass (2002). Tomado de Gil-Monte (2007)**

<b>(A) Creencias de eficacia en la clase</b>	<b>(B) Creencias de eficacia organizacional</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Eficacia en la instrucción</u>: creencia del profesor sobre su capacidad para enseñar, impartir docencia interesante, ser espontáneo, improvisar y motivar</li> <li>2. <u>Eficacia en el control-disciplina</u>: capacidad percibida para controlar la disciplina o problemas de conducta con calma y efectividad.</li> <li>3. <u>Eficacia en la consideración-empatía</u>: capacidad percibida para estar alerta, atento y sensible a los problemas de los alumnos, preocuparse y cuidar sus necesidades emocionales y cognitivas dentro del aula.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Influencia en la organización o relaciones interpersonales en la organización</u>: percepción de la capacidad para ser aceptado socialmente, asertivo e influir.</li> <li>2. <u>Inclusión en la organización</u>: percepción de capacidad para estar activo en tareas escolares. Se asocia con asumir responsabilidades, compartir información, participar en procesos de decisiones y gozar de la confianza de la dirección.</li> </ol>

En una revisión de estudios sobre autoeficacia docente, Ross (1998) muestra cómo ésta afecta a numerosas variables de gran importancia en el medio escolar. Entre sus ejemplos encontramos la influencia que tiene sobre la motivación de los alumnos (Bergman et al. 1977; Moore y Esselman, 1992), sobre las actitudes prosociales del alumnado (Borton, 1991; Cheung y Cheng, 1997), la efectividad escolar (Hoy y Woolfolk, 1993), la adopción por parte del profesor de innovaciones (Fuchs, Fuchs y Bishop, 1992), y sobre el estrés docente (Bliss y Finneran, 1991; Parkay, Greenwood, Olejnik y Proller, 1988), y más concretamente, entre estrategias de afrontamiento, eficacia y estrés (Miller y Seltzer, 1991). Además de influir sobre éstas y otras muchas variables, en los últimos años se han incrementado el número de investigaciones centradas en la relación existente entre “Burnout” y autoeficacia docente (Brissie, Hoover-Dempsey y Bassler, 1988; Brouwers y Tomic, 2000; Chwalisz, Altmaier y Russell, 1992; Cherniss, 1993; Evers et al., 2002; Friedman,

1999, 2003; Leiter, 1992; Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood, 1999; Rabinowitz, Kushnir y Ribak, 1996).

Gibson y Dembo (1984) sostienen que los profesores con alta autoeficacia docente consideran que los alumnos desmotivados pueden aprender con un esfuerzo extra y técnicas adecuadas, que el apoyo de las familias puede aumentar y que las influencias sociales negativas pueden superarse con una enseñanza eficaz. Por el contrario, los docentes con baja autoeficacia docente piensan que es poco lo que ellos pueden hacer si los alumnos están poco motivados, y que el peso que pueden tener sobre sus alumnos es muy limitado por las influencias de las familias o de la sociedad.

Chwalisz et al. (1992) encuentran que la percepción de ineficacia profesional es un importante mediador en el síndrome de "Burnout". La autoeficacia juega un papel central en la etiología del síndrome, sin olvidar la contribución de las condiciones ambientales. Ante la aparición de estresores académicos, los docentes con una buena percepción de su autoeficacia dirigen sus esfuerzos a solucionar los problemas, mientras que los docentes con desconfianza en su eficacia intentan evitar enfrentarse a los problemas académicos e invierten sus esfuerzos en mitigar interiormente su distrés emocional. Un estilo de afrontamiento basado en la retirada o el abandono contribuye a aumentar el Cansancio Emocional y la Despersonalización, conduciendo a un mayor sentimiento de inutilidad.

Salgado et al. (1997) en su investigación con docentes de primaria de Salamanca observan que las bajas expectativas generales de autoeficacia se correlacionan con la presencia de "Burnout", excepto en la subescala de Despersonalización. Según los autores la percepción de falta de capacidad produce un desgaste emocional e incompetencia, que trata de ser compensado a través de un trato más directo y cordial con los alumnos.

Greenglass y Burke (1988) concluyen que presentar dudas acerca de la propia autoeficacia contribuye significativamente al desarrollo del "Burnout" en los docentes varones.

Para Leiter (1992) ante una crisis de autoeficacia hay mayor probabilidad de sufrir “Burnout”.

Chwalisz et al. (1992) destacan que los profesores con bajas puntuaciones en su nivel de autoeficacia presentan mayor grado de “Burnout” en comparación con los colegas que puntúan alto en autoeficacia.

Friedman y Farber (1992) señalan que los docentes que se consideran a sí mismos menos competentes en el manejo del aula y disciplina, presentan un mayor nivel de “Burnout” en comparación con docentes con mayor confianza en su competencia.

Allinder (1994) sostiene que los docentes con alto sentimiento de autoeficacia están más preparados para experimentar innovaciones educativas. Estos docentes además de organizar y planificar de forma más efectiva su trabajo, se muestran más entusiastas con ellos mismos.

Betoret (2006) obtiene con una muestra de 247 docentes españoles de secundaria que los profesores con alto nivel de autoeficacia y más recursos se adaptan mejor a las diferentes situaciones sufriendo menos estrés y “Burnout” en comparación con sus colegas con bajo nivel de autoeficacia y menos recursos, y viceversa.

Estar expuesto a estresores laborales crónicos con un bajo sentido de autoeficacia para hacer frente a demandas laborales y tratar de conseguir apoyo social en situaciones complicadas, incrementa la vulnerabilidad de sufrir “Burnout” (Leiter, 1992; Schmitz, Neumann y Oppermann, 2000).

Browsers et al. (2000) concluyen que las habilidades del docente para manejar el aula están significativamente relacionadas con su nivel de “Burnout”. Estos autores llevan a cabo un estudio longitudinal con 243 profesores de educación secundaria de los Países Bajos en dos momentos del curso escolar separados entre sí por 5 meses, mostrando que la autoeficacia docente juega un papel muy importante en el desarrollo del “Burnout”, especialmente en su dimensión

Despersonalización y Realización Personal. En la investigación se concluye que la percepción de autoeficacia en el manejo del aula debe ser considerada tanto de cara a la prevención como al manejo del "Burnout" en docentes de secundaria.

En Grau, Salanova y Peiró (2000) se estudian las consecuencias del estrés teniendo en cuenta el papel modulador de la autoeficacia en las relaciones entre estrés y "Burnout" profesional, obteniendo que la eficacia profesional y la generalizada juegan un papel complementario aunque tienen efectos diferenciados en función del estresor; la autoeficacia generalizada tiene mayor efecto sobre satisfacción laboral y Cansancio Emocional, mientras que la autoeficacia profesional tiene mayor efecto sobre Cinismo y Compromiso Organizacional, encontrando que la autoeficacia generalizada tiene un efecto moderador en la relación entre estresores y "Burnout". Este estudio arroja también una observación a tener en cuenta, niveles altos de autonomía en el trabajo no están asociados con un mayor bienestar psicológico de forma directa, sino que depende de los niveles de autoeficacia profesional de la persona; así, para trabajadores de baja autoeficacia profesional, una mayor autonomía se asocia con un mayor Cansancio Emocional. Estos mismos autores concluyen en 2001 que la autoeficacia actúa moderando el estrés laboral, en cuanto que bajos niveles de autoeficacia se relacionan con altos niveles de estrés ocupacional. La autoeficacia profesional se asocia de manera positiva con Realización Personal y negativamente con Despersonalización y Cansancio Emocional.

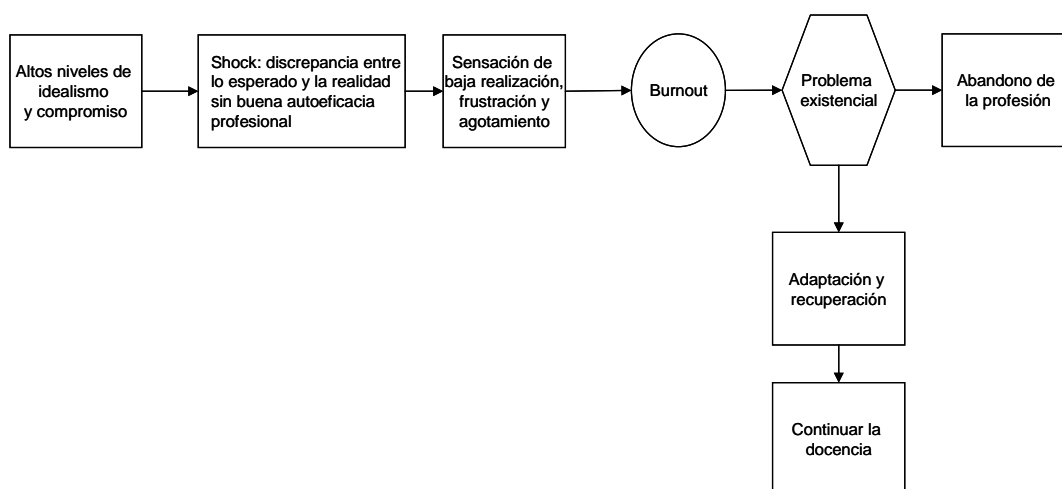
So-Kum Tang, Au, Schwarzer y Schmitz (2001) consideran la autoeficacia en un sentido amplio y estable de la capacidad personal para afrontar con eficacia situaciones estresantes. Los individuos con bajo nivel de autoeficacia puntúan bajo en autoestima y tienden a tener pensamientos pesimistas sobre sus posibilidades y desarrollo personal. Por otra parte, aquellos con una buena autoeficacia se sentirán más motivados para afrontar tareas desafiantes y tendrán mejor capacidad de toma de decisiones. Estos autores llevaron a cabo un estudio longitudinal con 269 docentes de Hong Kong, realizando dos mediciones separadas entre sí por seis meses, los resultados de los datos longitudinales concluyen que el síndrome tiene implicaciones mentales negativas de la salud.

Evers et al. (2002) obtienen con una muestra de 490 docentes holandeses que la autoeficacia correlaciona de forma negativa con Despersonalización y Cansancio Emocional, y de forma positiva con Realización Personal. En su investigación con 490 docentes de últimos cursos de educación secundaria de Alemania, utilizando el MBI-NL-ED (adaptación alemana del MBI de Schaufeli y Van Horn, 1995), una escala de 5 ítems que recoge actitudes hacia el programa Study-Home, y una escala de autoeficacia elaborada por los autores y que se basa en tres escalas (la primera mide autoeficacia docente para guiar a sus alumnos usando el principio de la diferenciación; la segunda mide autoeficacia del docente para involucrar a los alumnos en las tareas, y la tercera mide autoeficacia docente para utilizar innovadoras prácticas educativas) señalan que los análisis correlativos muestran que la autoeficacia docente en cada una de las tres escalas se relaciona de forma positiva y significativa con Despersonalización y Cansancio Emocional, y de forma negativa y significativa con Realización Personal. Las actitudes más negativas de los docentes con respecto al programa Study-Home están ligadas al sentimiento de Despersonalización y Cansancio Emocional y a la baja sensación de Realización Personal. Los docentes de mayor edad y con más experiencia en la docencia presentan una actitud más negativa hacia el programa y una mayor reticencia al uso de prácticas innovadoras educativas y asesoramiento de alumnos. Los profesores con peores actitudes hacia el programa pasan un mayor porcentaje de sus clases empleando métodos pedagógicos tradicionales al tiempo que puntúan más bajo en las tres escalas de autoeficacia. Los resultados obtenidos están, según los autores, de acuerdo con los obtenidos previamente por Brissie et al. (1988) quienes encuentran que los profesores con alta puntuación y confianza en sus capacidades sufren menos "Burnout" que los colegas con bajas puntuaciones. Brouwers, Evers y Tomic (1999) señalan la importancia de la autoeficacia en el manejo del aula como variable relacionada con altos niveles de "Burnout".

Para Hastings y Bham (2003), hay numerosos estudios que demuestran que la autoeficacia docente para manejar la conducta de los alumnos y la del grupo es un factor muy importante en el desarrollo del "Burnout".

Friedman (2003) utilizando el CSC (Classroom and School Context; Friedman y Kass, 2002) con 1500 docentes de Israel obtuvo correlaciones bajas-moderadas

(desde  $r=.12$  hasta  $r = -.38$ ) entre “Burnout” y autoeficacia, significativas y negativas, donde a nivel general un menor nivel de autoeficacia se asocia con un mayor nivel de “Burnout”. Las correlaciones más destacadas entre las diferentes escalas y “Burnout” son las siguientes: consideración y Despersonalización  $r= -.38$ ; “Burnout” y consideración  $r= -.29$ ; “Burnout” e influencia  $r = -.27$ . Así, únicamente las escalas de influencia y consideración contribuyen de manera significativa a la predicción de “Burnout”. Los autores señalan que estos resultados que abogan por una relación entre autoeficacia y “Burnout”, pero de manera moderada, están de acuerdo con los resultados de otras investigaciones, donde se pone el énfasis en el papel moderador de esta variable (Guertin y Courcy, 1999). Friedman (2003) elabora un modelo causal del efecto de la autoeficacia sobre el “Burnout”. (Figura 2.3.3) Como se puede comprobar la autoeficacia es un factor que afecta de manera directa e indirecta en el “Burnout” docente, y donde el sentido de autoeficacia docente se relaciona con diversas y complementarias fuentes.



**Figura 2.3.3. Modelo de Autoeficacia. Friedman (2003)**

Para Moriana y Herruzo (2004) presentar mayor autoconciencia, autocontrol y autoeficacia son tres factores protectores ante el “Burnout”; por otro lado, niveles altos de “Burnout” correlacionan con puntuaciones bajas en estas variables.

Tal y como reflejan Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez (2005) la interacción en la docencia de variables consideradas obstáculos o facilitadores

tienen un efecto sobre la creencia de eficacia del profesor, repercutiendo de manera negativa sobre el “Burnout”.

Aunque en el MBI-GS (Maslach et al., 1996) la eficacia profesional se considera una tercera dimensión de los componentes del “Burnout”, Llorens, García y Salanova (2005) señalan la cada vez mayor tendencia a considerar la eficacia profesional como un antecedente inmediato y no tanto como un propio componente, de esta forma crisis prolongadas temporalmente desencadenan el proceso de “Burnout”. Estas autoras elaboran un modelo de ecuaciones estructurales en un estudio longitudinal sobre las relaciones entre obstáculos, falta de eficacia percibida y “Burnout”, confirmando que el síndrome se desarrolla a lo largo del tiempo ante crisis de eficacia percibida, que a su vez, se produce por la percepción de obstáculos (sociales y/o técnicos) en el centro educativo. La percepción de obstáculos en el centro escolar provoca una disminución en las creencias de eficacia del docente, percibiéndose poco competente en su labor; con el paso del tiempo esta percepción de baja competencia incide sobre su malestar, aumentando el nivel de “Burnout”. A través de la relación causal reversa existente entre síndrome y obstáculos laborales, se confirma que la experiencia de “Burnout” en un momento dado, influye en la percepción de más obstáculos docentes en un futuro, generando “espirales negativas”.

León-Rubio, Cantero y León-Pérez (2011) señalan en una muestra de 194 docentes universitarios el efecto modulador de la autoeficacia sobre el síndrome aunque sólo en los casos en los que el individuo puede actuar para modificar las condiciones estresantes.

## **MOTIVACIÓN**

La motivación laboral puede definirse como el nivel de esfuerzo que las personas están dispuestas a realizar en su trabajo (Boada, 1999, 2001; Boada, Tous, Ester y Vigil, 1998).



En septiembre del 2006 el sindicato CSI-CSIF, presentó los resultados de la Encuesta sobre el Plan de Mejora de la Convivencia tras analizar las cifras obtenidas a partir de su Registro de Hechos Conflictivos, en el que este sindicato recoge casos de agresión al profesorado. Según este estudio, el 49% del profesorado de Primaria y Secundaria encuestado manifiesta estar desmotivado para ejercer la docencia y un 12 % tiene miedo a entrar en clase. El estudio apunta también que el 86% ha sufrido falta de respeto alguna vez. El 65% ha sido agredido verbalmente, y en Secundaria un 15% del profesorado es agredido físicamente.

Pedrabissi, Rolland y Santinello (1991) en un estudio sobre una muestra de 167 maestros de escuelas primarias en Italia correlacionan las puntuaciones obtenidas en "Burnout" y motivación (medido con el MISPE: International Matrix of Teacher's Professional Self) para obtener en qué grado los docentes están motivados en su elección profesional, entendiendo la motivación como posible fuente antiestrés y obteniendo correlaciones estadísticamente significativas entre el indicador "sí mismo ideal" , "sí mismo real" y "Burnout". Para los docentes, la diferencia entre el sí mismo ideal y el real implica Cansancio Emocional y percepción de baja Realización Profesional. También se obtiene que los docentes que eligen libremente su profesión presentan menos conflicto entre lo que son y lo que les gustaría ser como docentes, en comparación con el grupo de docentes "no motivados" y que han llegado a la docencia de forma indirecta. Además, los profesores "motivados" tienen significativamente menos síntomas de Cansancio Emocional y se sienten más Realizados Personalmente.

El modelo de las Características del Puesto (MCP) elaborado por Hackman y Oldham (1980) pretende determinar qué condiciones laborales permiten una alta motivación interna de los trabajadores para poder rediseñar el puesto de trabajo. Este modelo que arroja como fruto de su investigación el JDS (Job Diagnostic Survey) considera que un empleado muestra alta motivación interna cuando tiene tres tipos de experiencias que denominan Estados Psicológicos Críticos (EPC): Significatividad del trabajo, Responsabilidad sobre los resultados y Conocimiento de los mismos. Para que un empleado pueda experimentar los tres EPC el puesto laboral debe cumplir unas dimensiones Centrales del Puesto (DCP): variedad de

Destrezas, Identidad de tareas, Importancia de éstas, Autonomía y Retroalimentación del puesto. El modelo contempla a su vez tres variables moduladoras: capacidad y conocimientos relevantes al puesto, intensidad de la necesidad de autorrealización, y satisfacción con los factores contextuales. Boada, De Diego y Agullo (2004) con una muestra de profesionales de servicios humanos de Tarragona entre los que figuran un 36% de profesores no universitarios y utilizando entre otras escalas el MBI obtienen una vez desarrolladas las regresiones de las variables predictoras sobre las tres dimensiones del MBI que Cansancio Emocional es pronosticado positivamente por Características del Puesto (variedad de destrezas y retroalimentación social) y negativamente por Estados Psicológicos Críticos (significado percibido del puesto), Resultados Afectivos (satisfacción general, motivación interna y satisfacción de autorrealización) y Satisfacción Contextual (satisfacción de la paga). Además, Características del Puesto (importancia de tareas, autonomía, retroalimentación del puesto, contacto social y potencial motivador del puesto), Estados Psicológicos Críticos (significado percibido del puesto, responsabilidad y conocimiento de resultados) y Resultados Afectivos (satisfacción y autorrealización) predicen positivamente alta Realización Personal laboral. Así mismo se detecta que Despersonalización es pronosticada positivamente por Retroalimentación Social y negativamente por Satisfacción General, con la Seguridad del Puesto y Seguridad Social. Los autores señalan una evidencia empírica sobre la relación entre las variables motivacionales y “Burnout”-psicosomatizaciones.

### **SATISFACCIÓN LABORAL**

Entre los autores que señalan que el “Burnout” está relacionado con la insatisfacción laboral destacan Burke et al. (1984), Cooley e Yovanoff (1996), García (1991b, 1995), Wolpin, Burke y Greenglass (1991).

Kyriacou y Sutcliffe (1978a), Laughlin (1984), Litt y Turk (1985), Otto (1986), relacionan en sus investigaciones la satisfacción laboral con el estrés docente reflejando una relación inversa, donde los profesores con más alta satisfacción muestran los niveles más bajos de estrés.

Friedman (2000), Friedman y Farber (1992) lo relacionan con la discrepancia en la percepción que el docente realiza de su competencia y su satisfacción laboral, considerando esta variable como fuente predictora de “Burnout”.

Cedoline (1982) identifica la “era de la limitada satisfacción laboral donde la ansiedad mental de los docentes, predominantemente elevada, es la principal causa de “Burnout” en los profesores” (pp.95).

En cuanto al papel concreto que pueda jugar la satisfacción en el proceso de “Burnout” no hay acuerdo. Si en el estudio longitudinal de Wolpink et al. (1991) la satisfacción aparece como consecuente del síndrome, otros autores señalan su papel como antecedente (Pines y Kafry, 1981; Dolan, 1987; Leiter, 1998). Friesen et al. (1988) señalan que en los docentes, el “Burnout” puede derivar, tanto del estrés laboral, como de la no satisfacción de las necesidades motivacionales en el desarrollo del puesto.

En España, los resultados de algunos estudios como el de Durán et al. (2001a) señalan que la satisfacción ha de ser considerada como variable mediadora en relación con el “Burnout”. Montalbán et al. (1996) apoyan la teoría del rol mediador de las actitudes laborales (satisfacción e implicación) entre las variables sociodemográficas y del puesto, y el síndrome de “Burnout”.

Maslach y Jackson (1981) precisan correlaciones significativas entre “Burnout” y satisfacción general (medida por el Job Diagnostic Survey) en una muestra de profesionales de Servicios Sociales de -.23 con respecto a Cansancio Emocional y -.22 con Despersonalización. La obtenida en Realización Personal no resulta significativa.

Farber (1984), Greenglass, et al. (1990), en estudios que median la relación entre “Burnout” (como variable unidimensional) y satisfacción en profesores encuentran correlaciones de -.42 y -.61 respectivamente.

Maslach y Jackson (1986) señalan que las personas insatisfechas con las oportunidades que el trabajo les da para su crecimiento personal y desarrollo laboral

puntúan más alto en Cansancio Emocional y Despersonalización, y más bajo en Realización Personal.

Por su parte Wolpin et al. (1991) apoya igualmente la intensidad de las relaciones en muestras de profesores tanto al considerar el “Burnout” de forma unidimensional (-.64); como tomando en consideración las tres subescalas: -.54 para Agotamiento Emocional, -.42 en Despersonalización, y .43 con Realización Personal.

García (1995) en una muestra de 400 sujetos de los cuales 52 son profesores de primaria, obtiene correlaciones entre satisfacción laboral medida con la escala S10/12 (Meliá y Peiró; 1989), y “Burnout” medido con el EPB (García y Velandrino, 1992) de -.43.

Friedman (2003) en investigaciones con docentes anglosajones analiza la experiencia de trabajo a lo largo de sus carreras profesionales y sus percepciones respecto de su autoestima, satisfacción laboral y sentido de eficacia, reflejando las conclusiones de este autor que a mayor tiempo dedicado a la docencia menor autoestima, autoeficacia y satisfacción reflejan los docentes. Connolly y Sanders (1986) obtienen resultados muy similares con docentes norteamericanos.

Gil-Monte y Peiró (1997) indican que los límites del rango de intensidad de la correlación entre ambas variables oscilan desde -.42 hasta -.64.

Jamal (1999) con una muestra multicultural de docentes de diferentes países, encuentra que las correlaciones entre las dos variables presentan diversas intensidades en función de la dimensión de satisfacción medida y la procedencia del colectivo. Así, la muestra canadiense correlaciona -.60, mientras que la pakistaní alcanza -.42

Cordeiro (2001) mide la satisfacción a través de la variable “volvería a ser maestro”, obteniendo que los docentes que responden afirmativamente al ítem presentan niveles medios de “Burnout”, mientras que los maestros que dudan o niegan esta posibilidad padecen niveles altos, presentando percentiles mayores

quienes más rotundamente declaran que no volverían a ser maestros, y obteniendo las mayores puntuaciones en la subescala Cansancio Emocional. O'Brien, Goddard y Keeffe (2008), siguiendo este mismo índice con 98 docentes australianos tras su segundo año de ejercicio profesional obtienen que los que respondieron que no volverían a ser docentes si pudieran dar marcha atrás presentan de manera significativa mayores puntuaciones en Cansancio Emocional y menor en Realización Personal en comparación con los colegas que sí volverían a elegir este campo profesional.

La relación entre satisfacción laboral y “Burnout” no es ni mucho menos simple. Zedeck, Maslach, Dosier y Skitka (1988) recogen la relación de satisfacción con las tres escalas del MBI. Alta satisfacción intrínseca y baja satisfacción extrínseca se asocian con Cansancio Emocional y Despersonalización, mientras que baja satisfacción intrínseca y baja satisfacción extrínseca se asocian con baja Realización Personal (tabla 2.3.12.).

**Tabla 2.3.12. Satisfacción laboral y “Burnout” según Zedec et al. (1988)**

	Satisfacción Intrínseca	Satisfacción Extrínseca
Cansancio Emocional	Alta	Baja
Despersonalización	Alta	Baja
Realización Personal	Baja	Baja

Durán et al. (2001a) señalan el efecto directo que presenta la satisfacción laboral y Cansancio Emocional tanto para el modelo propuesto por Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) como para el propuesto por Lee y Ashforth (1993), donde a través de la importancia de la conexión establecida entre Agotamiento Emocional y Despersonalización, y la influencia de las variables actitudinales sobre estas dimensiones se señala la importancia de tiene para el sistema educativo prestar más importancia al entorno en el que los docentes desarrollan su trabajo. Olabarría (1995) señala que si bien la insatisfacción laboral aparece como un elemento del “Burnout”, aquella sólo está ligada al Cansancio Emocional dentro del síndrome y no fuera de él.

Maslach et al. (2001) señalan una relación negativa que oscila de .40 a .52 concluyendo que aunque la correlación entre insatisfacción y "Burnout" no es muy elevada se puede predecir cierta relación.

Griva y Joeques (2003) señalan en su estudio con docentes londinenses que altas demandas laborales se asocian con bajos niveles de satisfacción laboral, mientras que altos niveles de apoyo social se relacionan con altos niveles de satisfacción, si bien, hay que destacar que los autores no han podido demostrar que estas variables, por si solas, sean predictores significativos de la satisfacción laboral. A su vez destacan que a mayor percepción y atribución otorgada al medio laboral mayores niveles de satisfacción se obtienen, mientras que las estrategias de afrontamiento no aparecen como predictor significativo de la satisfacción laboral.

Pierce y Molloy (1990) observan que los docentes del grupo de alto nivel de "Burnout" presentan menor satisfacción con sus carreras profesionales, se distraen con más frecuencia, su salud física es significativamente peor y su compromiso laboral es inferior, en comparación con los compañeros de bajo "Burnout". Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Kyriacou y Sutcliffe (1978b) y Otto (1986).

Marchesi y Díaz (2007) en un estudio realizado con 1791 docentes de los cuales el 45,6% pertenecen a las etapas de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos señalan ante el ítem "estoy satisfecho con mis condiciones de trabajo" que un 56.5% de los docentes se muestra de acuerdo con ella, manifestando el 32% su descontento. En estos porcentajes se observan diferencias en diversas variables; con respecto a la titularidad de los centros, los datos reflejan un mayor descontento en los centros públicos; con respecto a la etapa educativa los profesores de primaria (61.2%) se muestran más contentos con las condiciones laborales que los de secundaria (51.2%). Para los autores podría deberse a que los profesores de primaria han tenido una formación más semejante a la realidad laboral que viven, en comparación con los de secundaria, cuya motivación inicial pudo no ser la enseñanza. Con respecto a la edad de los docentes, se observa una tendencia decreciente en satisfacción laboral según aumenta la edad del profesor, así mientras el 66.9% de los docentes de menos de 3 años de experiencia están satisfechos, el

porcentaje se reduce con los años, reduciéndose al 30% los que afirman no estar contentos con sus condiciones laborales. En un segundo ítem “estoy satisfecho de ser profesor” el 93.2% está de acuerdo con dicha afirmación y el 2.5% en desacuerdo. La tercera cuestión incorporada por los autores pretende conocer si existen cambios en la valoración de la profesión docente a lo largo del tiempo, comparando el grado de satisfacción inicial con el actual. A este respecto, un 39.4% indica estar más satisfecho en la actualidad, el 36.8% responde que menos, y el 23.8% opina que igual que cuando comenzó a trabajar en la enseñanza. En esta tendencia se aprecian diferencias en función del nivel educativo, encontrándose que un 42.3% de los profesores que imparten clase en secundaria están menos satisfechos en la actualidad, mientras que el 44.1% de los de primaria están mucho más contentos ahora que en sus inicios.

### **ENTUSIASMO (PASSION)**

Aunque la idea general es que la pasión/entusiasmo de los docentes tiene un efecto positivo sobre los alumnos (Day, 2004; Fried, 1995; Patrick, Hisley, Kempler y College, 2000) hay posiciones que discrepan respecto al papel que juega la pasión en la aparición del síndrome, existiendo dos corrientes manifiestas al considerarla como factor de riesgo o como factor de protección. Dlugos y Friedlander (2001), Grosch y Olsen (1994), Selder y Paustian (1989), entre otros autores consideran que la pasión es un antídoto del “Burnout” dado que caracteriza las personas con energía y vigor en sus trabajos. Sin embargo, otros autores como Coulehan (2002), Freudemberger y Nort (1985), Marcil (1991) consideran la pasión como una de las causas del síndrome al llevar a las personas a participar con mucha intensidad en una esfera de su vida abandonando otros dominios de ésta.

Vallerand y Houliort (2003) definen la pasión como una fuerte inclinación o deseo hacia una actividad considerada importante y en la que se invierte mucho tiempo y gran cantidad de energía. Carbonneau, Vallerand, Fernet y Guay (2008) consideran que los profesores con alta pasión no se refieren a sí mismos refiriendo que enseñan sino que son profesores. El modelo de pasión expuesto por Carbonneau et al. (2008) considera dos tipos de pasión, armoniosa y obsesiva, existiendo en consecuencia dos maneras de interiorizar en nuestra identidad una

actividad. La pasión armoniosa procede de una internalización de la actividad en la identidad (Deci y Ryan, 2000; Vallerand, 1997) emanando de una aceptación libre de la gran importancia de la actividad para la persona, proveniente por tanto de una fuente intrínseca y produciendo una alta fuerza motivacional. La pasión obsesiva procede sin embargo de la internalización del control de la actividad en la identidad (Deci y Ryan, 2000); así, aunque un profesor disfrute de su profesión, experimenta un deseo interno de enseñar dado que es la única actividad que le permite mantener su sentido de propia valía, siendo controlado por la propia actividad y pudiendo llegar a tomar dimensiones desproporcionadas en su vida personal anulando otras facetas personales. Los resultados obtenidos en el análisis exploratorio y confirmatorio de la Escala de Pasión (Rousseau, Vallerand, Ratelle, Mageau, y Provencher, 2002) apoyan la teoría de la doble tipología.

Carbonneau et al. (2008) realizan un estudio longitudinal separado por tres meses con 494 profesores de escuelas francocanadienses de Québec. Utilizando entre otros instrumentos la adaptación francocanadiense del MBI (Maslach y Jackson, 1986) pero considerando únicamente las dimensiones Cansancio Emocional y Despersonalización, obtienen que la pasión armoniosa predice un incremento en satisfacción laboral y reducción en síntomas del “Burnout”, mientras que la pasión obsesiva no muestra relaciones, concluyendo los autores que la pasión docente es un concepto de gran importancia en educación.

## **ORIENTACIÓN PROFESIONAL**

La orientación profesional alude a la valoración que el trabajo tiene para la persona, e incluye valores, metas, aspiraciones profesionales y deseos (Cherniss, 1980).

El síndrome de “Burnout”, el grado de estrés y la fatiga están influidos por la relación existente entre la orientación profesional y el tipo de puesto laboral que se desempeña.

Cherniss (1980) describe cuatro tipos de orientación profesional:



- Activistas sociales: personas idealistas, dinámicas, socialmente comprometidas que desearían cambiar el mundo con su trabajo.
- Escaladores: persiguen obtener éxito, buscan prestigio, responsabilidad y seguridad económica, siendo muy competitivos.
- Artesanos: centran su interés en el trabajo propiamente dicho, buscan desarrollar sus habilidades y autorrealizarse tanto personal como profesionalmente, disfrutando del trabajo.
- Autoorientados: poco interesados por el trabajo propiamente dicho, prestando más atención a su vida familiar y social, buscan la autosuficiencia y la autonomía, considerando que solo lo que inviertan en si mismos es lo realmente importante.

Para este autor, la tipología de los Activistas Sociales, es decir, las personas que tratan de ir más allá de su trabajo, presenta mayor probabilidad de sufrir "Burnout".

Greenglass et al. (1990) en un estudio con maestros obtienen datos muy parecidos a los que recogen Burke et al. (1984) con mandos de la policía donde los Activistas Sociales muestran los mayores niveles de "Burnout" y menor satisfacción laboral, los Autoorientados presentan baja satisfacción laboral, y los Artesanos y Escaladores señalan mayor grado de satisfacción laboral, experimentando menos "Burnout" y estrés.

Sin embargo, en el estudio de Greenglass et al. (1990) observan con maestros cómo al cabo de un año, los Autoorientados son los que realmente poseen el mayor nivel de "Burnout" y de estrés y la menor satisfacción laboral; los Activistas Sociales obtienen los peores resultados en salud física y psicológica; los Escaladores presentan baja satisfacción con su pareja, experimentando grandes conflictos de roles familiares, personales y laborales; y los Artesanos señalan la mayor satisfacción laboral y personal.

De acuerdo con la perspectiva psicoanalítica, los determinantes inconscientes de cualquier elección y orientación vocacional refleja la personalidad individual y su historia familiar. Así, desde este marco teórico las personas eligen la profesión que

les permite replicar experiencias significativas en su infancia y en base a las herencias inconscientes que se aportan desde la familia (Pines y Yanai, 2000).

Retelsdorf, Butler, Streblow y Schiefele (2010) confirman a través de dos estudios (uno de ellos longitudinal) con 281 docentes alemanes un estudio, y con 69 docentes de Israel el segundo estudio (dado el pequeño tamaño de la muestra los resultados no son significativos) el modelo de “orientación docente de Butler” (2007) así como que las investigaciones sobre orientación profesional tienen altas implicaciones en la comprensión de la influencia de la motivación sobre alumnos y propios docentes. Los autores observan que la orientación profesional es un predictor positivo sobre interés docente y negativo sobre “Burnout”, explicando el interés un .37 de la varianza y .34 el “Burnout”. Igualmente observan que una orientación evitativa hacia el trabajo se relaciona de manera negativa con interés docente y positiva con “Burnout”.

### **2.3.2. SOCIODEMOGRÁFICAS**

Las variables relacionadas con el ámbito laboral e institucional son factores intrínsecos a la organización que pueden por sí mismos generar situaciones negativas para los profesores y que influyen de forma constante y sutil en la interacción docente-centro escolar.

En este apartado revisaremos las principales variables que correlacionan con el síndrome de “Burnout”. Sin embargo, no debemos olvidar que las organizaciones son un complejo sistema de interacciones en las que la participación e influencia de las variables dificulta, en ocasiones, el análisis de las mismas.

Flores (2001) constata en una muestra de docentes catalanes de educación secundaria que las mayores fuentes de estrés para los docentes jóvenes radica en los propios alumnos, mientras que para los docentes de mayor veteranía radica en el entorno social, explicándolo por la posibilidad de una mejor comprensión en este

segundo grupo de la situación educativa actual al tener criterios comparativos con respecto a la situación de hace 20 años.

### **TAMAÑO DEL CENTRO**

En la investigación llevada a cabo por Manassero (1995) encontramos que la Realización Personal correlaciona negativamente con el tamaño del centro. Así, mayor tamaño del centro implica menor Realización Personal; y menor tamaño, mayor Realización. Esto podría deberse a que las colectividades laborales cuanto más grandes son, resultan más frías e impersonales, dificultando la acogida y la Realización Personal en los centros.

### **AÑOS DE PERMANENCIA EN EL CENTRO DE DESTINO**

Para Ayuso y Guillén (2008) son pocos los trabajos en español que recojan esta variable. Sin embargo, en el contexto anglosajón ha sido más tratado, sobre todo en relación con la ansiedad y la falta de recursos de afrontamiento de los docentes. En esta línea Connolly y Sanders (1986), Rosenholtz y Simpson (1990), Malik et al. (1991) convienen que los docentes noveles o de reciente adscripción a un centro necesitan apoyo para el manejo de conductas y dirigir tareas hasta que llevan un tiempo medio enseñando y demanden autonomía.

Oliver (1993) con 108 profesores de enseñanzas medias de Madrid observa en el grupo de docentes que permanecen en los centros de 3 a 4 años una tendencia a presentar mayores niveles de “Burnout” que disminuye a medida que aumentan los años de experiencia en el mismo centro.

Cordeiro (2001) en su investigación con maestros de primaria de Cádiz muestra que independientemente de los años de servicio como docente, los maestros que están en sus primeros años en el centro de destino muestran niveles altos o moderados de Cansancio Emocional, que se elevan progresivamente hasta alcanzar la máxima tras 15 años interrumpidos en el mismo centro. Llevar poco tiempo de permanencia en el centro de destino (de 0 a 5 años) se corresponde con

niveles de “Burnout” medios; y llevar más de 15 años de servicio en él se asocia con niveles altos.

Ayuso y Guillén (2008) señalan el intervalo de 0-2 años de permanencia en el centro como el que más tasa de “Burnout” y niveles fronterizos tiene sumando el 80% de los docentes. Estos mismos autores añaden que a medida que esta variable aumenta el número de docentes con “Burnout” crece pero no se dispara, disminuyendo un poco en el intervalo 2-5 y subiendo un poco hasta que se mantendría en el intervalo 5-10.

Así pues, no existe un resultado homogéneo en cuanto a esta variable.

### **NIVEL/ ETAPA EDUCATIVA**

Según el informe del sindicato ANPE-Madrid (2006), los riesgos laborales de tipo psicosocial son más frecuentes en los docentes de ESO y Bachillerato, donde sufren estos riesgos el 53,2% y el 55,6% de los docentes, respectivamente.

Aunque la revisión bibliográfica realizada no muestra resultados concluyentes, la línea general parece marcar niveles más altos de Realización Personal en los niveles educativos de Primaria, mientras que en los niveles de Secundaria se encontrarían mayores niveles de Despersonalización (tabla 2.3.13.). A continuación se recogen las principales conclusiones obtenidas mostrando para cada etapa educativa los autores que han obtenido las mayores puntuaciones en cada subescala del “Burnout” o a modo general.

Greenglass et al. (1990) encuentran que los docentes de educación **primaria presentan mayores niveles** de “Burnout” que los de secundaria. Doménech (1995), y Ortiz (1995) señalan mayores niveles de “Burnout” en las primeras etapas educativas. Byrne (1991), Maslach y Jackson (1986), Pierce y Molloy (1990), Russell et al., (1987), Schwab e Iwanicki (1982b) apoyan estos resultados al encontrar que durante los primeros cursos son en los que más tendencia tienen a sufrir “Burnout” docentes por ser los más estresantes.

**Tabla 2.3.13. Niveles educativos y “Burnout”**

Infantil			Primaria			Secundaria		
Doménech (1995), Ortiz (1995).			Burke y Greenglass (1989).			Anderson e Iwanicki (1984), Beer y Beer (1992), Burke y Greenglass (1989), Guerrero (1996a), Schaw e Iwanicki (1982b), Manassero (1995), Martínez-Abascal y Bornas (1992), Van Horn et al. (1997).		
DE	CE	RP	DE	CE	RP	DE	CE	R P
		Maslach et al. (1986), Manassero (1995).		Ferrando (1992).	Durán et al. (2001b), Ferrando (1992), Kantas y Vasiliki (1997), Manassero (1995), Russell et al. (1987).	Anderson e Iwanicki (1984), Ferrando (1992), Gold y Grant (1993), Kantas y Vasiliki (1997), Maslach et al. (1986), Russell et al. (1987), Tejero (2006).	Díaz et al. (2012)	

Por el contrario, para otro grupo de autores, parece que **a medida que subimos en el nivel educativo, a excepción de profesores de Universidad, el nivel de “Burnout”** se incrementan, siendo los profesores de Secundaria los más afectados (Anderson e Iwanicki, 1984; Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass, 1989; Feitler y Tokar, 1980; Gold, 1985; Guerrero, 1996b; Manassero, 1995; Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Matud, García y Matud, 2002; Moreno-Jiménez et al., 2000a; Russell et al., 1987; Schwab e Iwanicki, 1982b; Schwab et al., 1986; Van Horn et al., 1997). En este sentido, la investigación de FETE-UGT (2006) revela que a medida que avanzamos en las etapas educativas, los niveles porcentuales de bajas disminuyen partiendo de un 61,87% en el caso del Segundo Ciclo de Educación Infantil; pasando por un 58,31% en Educación Primaria y terminando en un 53,57% en ESO; sin embargo, en el caso de los problemas de estrés, ansiedad, depresión y “Burnout”, su incidencia es superior a medida que se incrementa la edad del alumnado. Así, mientras la sintomatología física, somática y social es más relevante en primaria, los niveles de estrés laboral y “Burnout” suelen darse con más frecuencia en secundaria. Extremera et al. (2010) obtiene resultados que apoyan estas conclusiones con una muestra de 240 docentes de Huelva. Rathbone y Benedict (1980) justifican el mayor nivel de “Burnout” en alumnos adolescente justo

por las características de esta etapa evolutiva. Para Burke y Greenglass (1989) la diferencia entre estos dos niveles educativos se explica en base a que enseñar a los alumnos más jóvenes requiere del profesor menos demandas, a que le proporciona a éste más recompensas, o a ambas. Lens y Schops (1991) consideran que aparte de los alumnos, una de las fuentes principales de estrés en secundaria es la conducta de los padres. Para Gold y Grant (1993) podría deberse al menor interés que muestran los estudiantes de secundaria y la mayor dificultad para motivarlos. Para explicar los mayores niveles de "Burnout" encontrados en secundaria, autores como Anderson e Iwanicki (1984), Beer y Beer (1992) inciden en los problemas de conducta encontrados en jóvenes y adolescentes, planteando el dilema de la educación obligatoria y los límites de edad, el fallo de los sistemas disciplinarios y los enfrentamientos de los alumnos hacia el profesor. Frente a esta situación, el problema del profesor de primaria está más centrado en exigir un menor número de ratio de alumnos (problema que también plantean los de secundaria) pero sin embargo, en primaria los problemas como agresiones, insultos, etc. no son tan acentuados como en niveles superiores.

Maslach y Jackson (1986) señala que los docentes de centros de secundaria y primaria presentan menores puntuaciones en Realización Personal que sus colegas de infantil. Del mismo modo los docentes de secundaria presentan mayores puntuaciones en Despersonalización que en las otras dos etapas. Kantas y Vasiliki (1997) en una muestra de 220 docentes griegos obtienen que los docentes de secundaria puntúan más bajo en Realización Personal y más alto en Despersonalización en comparación con sus colegas de primaria.

En el estudio de Moral y Gómez (1994) con una breve muestra de profesores de EGB y Enseñanzas Medias encontramos que sólo existen ligeras diferencias en la variable Realización Personal entre las dos etapas, siendo el grupo de EGB donde aparecen las manifestaciones típicas de padecimiento de "Burnout", obteniendo una menor puntuación en la escala señalada.

Ferrando (1992) en una muestra con docentes catalanes encuentra que los maestros de educación primaria muestran una tendencia generalizada a presentar

niveles de "Burnout" superior a los docentes de secundaria; matizando, no obstante, que los niveles de Realización Personal y Cansancio Emocional son significativamente superiores en primaria en comparación con secundaria, pero existiendo en secundaria una mayor tendencia a presentar niveles más elevados de Despersonalización. Este resultado estaría parcialmente de acuerdo con el obtenido previamente por Russell et al. (1987) al afirmar que los docentes de secundaria muestran mayores niveles de Despersonalización, mientras que los de primaria obtienen mayores puntuaciones en Realización Personal. Salgado et al. (1997) observan en su investigación con docentes de primaria de Salamanca mayor intensidad en Despersonalización en profesores de 2ª etapa en relación a los de 1ª. En la 2ª etapa, que coincide con la preadolescencia, la relación profesor-alumno supone una mayor implicación emocional por parte del profesor en relación a la problemática característica de esa edad. También podría existir una cierta problemática asociada al conflicto de roles (compañero-profesor) por parte del docente; este grado de implicación no sería tan alto en los ciclos iniciales, donde es más fácil conectar con el alumno. Es importante subrayar el hecho de que la variable relevante en esta investigación sea la intensidad y no la frecuencia de la Despersonalización.

Manassero (1995) obtiene que el nivel en el que se imparte la enseñanza muestra diferencias significativas en Realización Personal. Los profesores que ejercen docencia en los niveles inferiores de enseñanza (infantil y primaria) tienen puntuaciones en Realización Personal similares entre sí y más altas que los profesores de Secundaria. Manassero (1995) apunta que esta relación negativa entre Realización Personal y nivel educativo podría estar latente en la diferente orientación de la formación inicial en ambos colectivos. Anderson e Iwanicki (1984) y Gold y Grant (1993) obtienen resultados en esta misma línea afirmando mayores niveles de Despersonalización y menores en Realización Personal en los docentes de secundaria, explicado por un menor interés y motivación del alumnado en estos cursos, mayores problemas de conducta encontrados en jóvenes y adolescentes, fallo de los sistemas disciplinarios y enfrentamientos alumno-profesor. Durán et al. (2001b) en una muestra de docentes de Málaga de niveles de primaria, secundaria y universidad encuentran diferencias significativas en cuanto a Realización Personal

mostrando que los docentes universitarios presentan la menor puntuación en Realización Personal, seguidos de los docentes del nivel de secundaria, siendo por tanto los docentes de primaria los que obtiene mejores puntuaciones en esta variable.

Moreno-Jiménez et al. (2001) obtienen los docentes de primaria sienten menor reconocimiento y mayor deterioro físico, mientras que los de secundaria sienten el peso de una mayor supervisión sobre ellos.

Otero-López et al. (2006) obtiene mayores niveles del síndrome en los docentes que imparten docencia en el segundo ciclo de la ESO en comparación con los del primero.

Prieto y Bermejo (2006) no encuentran diferencias significativas en cuanto al nivel de “Burnout” que sufren los docentes que imparten clase en ESO y Bachillerato y los que la imparten en Ciclos Formativos, aunque señala medias más elevadas en manifestaciones psíquicas de malestar docentes para los primeros. Las autoras consideran que las diferencias más relevantes aluden a los niveles de primaria y secundaria y no entre los propios cursos de secundaria.

Tejero (2006) concluye que los directores de los centros públicos de primaria son los que presentan menor nivel de “Burnout”, estrés, Cansancio Emocional y Despersonalización, y los más satisfechos con su trabajo. Por contra, los directores de los centros públicos de secundaria muestran la mayor Despersonalización y menor satisfacción, y junto con los directores de centros concertados también los más estresados, los más cansados emocionalmente y los de mayor nivel de “Burnout”.

### **TIPO DE CENTRO**

Los centros se pueden clasificar de muy diversas maneras, y todas ellas pueden aportar datos interesantes. Considerando la fuente económica (públicos, concertado o privados); en función de las capacidades de su alumnado (ordinarios,



educación especial, o con programa de integración); en función de su ubicación física (rural, urbano, periférico); en función de la ratio de alumnos por aula, de la diversidad de características que presente el alumnado tanto dentro del aula como a nivel global de centro, etc.

### **TITULARIDAD: CENTROS PÚBLICOS/ PRIVADOS**

Ferrando (1992) encuentra en docentes de centros de enseñanza pública mayor grado de “Burnout”, al estar sometidos a fuentes de estrés más intensas y con mayor frecuencia de trastornos por estrés que los docentes de centros de enseñanza privados. Así mismo, señala que los profesores de institutos públicos presentan mayores problemas de salud y menores niveles de Realización Personal que sus colegas de centros privados.

Prieto y Bermejo (2006) señalan que los docentes de centros públicos presentan mayor falta de Realización Personal que los pertenecientes a centros concertados. No obstante, este resultado hay que tomarlo con cautela ya que el número de docentes de cada tipo de centro era muy desigual en su muestra.

Latorre y Sáez (2009) demuestran en su estudio realizado con 200 profesores de niveles no universitarios de la ciudad de Murcia el condicionamiento que ejerce el tipo de centro docente (público versus concertado) en la salud psíquica y física del profesor durante el ejercicio de su profesión, representado por el nivel de estrés y el apoyo social. El centro concertado produce un mayor nivel de estrés en el docente pero su mayor nivel de apoyo a todos los niveles parece compensarlo mostrando finalmente emociones de carácter positivo. Por el contrario, los centros públicos ejercen un menor nivel de estrés pero la falta de apoyos hace que las vivencias del profesor sean negativas con sentimientos frecuentes de rabia e ira, entre otros. Este panorama social conlleva finalmente un mismo nivel moderado de “Burnout” en ambos colectivos. Para los autores parece razonable concluir, que en la sociedad actual las condiciones de trabajo entre un profesor de un centro concertado y otro público son parecidas, y que como consecuencia de ello, su nivel de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal sea igual. Díaz et al. (2012) no obtienen diferencias significativas en función del tipo de centro.

### **CENTRO ORDINARIO/ EDUCACIÓN ESPECIAL**

La literatura sobre “Burnout” en Educación Especial no refleja resultados homogéneos, por el contrario, existen datos contradictorios. Sin embargo, si tenemos en cuenta la cuantía de los resultados obtenidos hasta el momento podríamos decir que hay más resultados a favor de una mayor prevalencia de “Burnout” en enseñanzas de Educación Especial. Entre los autores que avalan estos resultados encontramos a Lawrence y McKinnon (1982), Pierce y Molloy (1990), Zabel y Zabel (1982). Strassmeier (1992) encuentra en un estudio realizado con 716 profesores de Educación Especial que el 12% de la muestra presenta niveles superiores de “Burnout”. Sari (2004) en un estudio con 295 profesores de centros educativos de Educación Especial de Turquía refleja en sus resultados que profesores y directores de este tipo de centro puntúan más alto en Cansancio Emocional y Realización Personal, estando estos resultados en consonancia con los obtenidos por Brouwers y Tomic (2000), Bruneti (2001), Dalton (1991).

Entre los autores que no han encontrado mayores índices de “Burnout” en Educación Especial en comparación con la educación ordinaria estarían Beck y Gargiulo (1983).

Cherniss (1985) concluye que con los datos obtenidos de los estudios realizados no se puede garantizar que el “Burnout” sea mayor en Educación Especial que en educación ordinaria, opinión que comparten Carretero et al. (1998) quienes obtienen que el colectivo de profesionales de Educación Especial tiene una prevalencia del 13,20% (más bien baja) de “Burnout”.

### **HÁBITAT DEL CENTRO: RURAL/ URBANO**

El tipo de centro donde se desarrolla la función docente parece tener implicaciones en la percepción de estrés por parte del profesorado. Abel y Sewell (1999) comparan la percepción que tienen maestros de EEUU de medio rural y urbano sobre su grado de “Burnout”, concluyendo que los maestros de zonas urbanas (ciudad) presentan mayores niveles de “Burnout” a pesar de que ambos grupos declaran que la indisciplina y la dureza de los alumnos junto con las condiciones en las que se desarrolla su trabajo son sus principales fuentes

estresoras. Para hacer una correcta interpretación de estos resultados hay que tener en cuenta que en EEUU las áreas urbanas suelen estar asociadas a barrios marginales de clase social media-baja, y donde los problemas sociales son frecuentes.

Byrne (1999), García (1990), Leithwood, Jantzi y Steinbach (2001), Smylie (1999) y Valero (1997) apuntan que existen mayores niveles de “Burnout” en centros considerados suburbanos en comparación con los urbanos o rurales. El comportamiento de los alumnos podría ser el factor principal que explicara estos resultados, ya que sus alumnos frecuentemente pertenecen a minorías marginadas y a familias multiproblemáticas (drogas, maltrato, delincuencia, etc.) (Moriana, 2002). Se han indicado otros factores, íntimamente relacionados con el anterior, como destinos no deseados, entorno social del centro conflictivo, falta de infraestructura y problemas con los padres de los alumnos (Moriana y Herruzo, 2004).

En el año 2000 se expone en el Congreso Español de Medicina y Enfermería del Trabajo- VI Congreso Iberoamericano de Medicina del Trabajo (Zaragoza) las conclusiones obtenidas del trabajo “Encuesta sobre tensión laboral y estrés en la enseñanza preuniversitaria. Análisis del perfil según centro educativo”, llevado a acabo por Gómez, Ruiz, Torronteras y Rodríguez (2000) con trabajadores de enseñanza pública no universitaria de la provincia de Sevilla (15.631 profesores de infantil, primaria, secundaria y bachillerato), obteniendo los siguientes resultados en función de la tipología del centro:

- Los docentes de los Colegios Rurales presentan:
  - Menor nivel de Cansancio Emocional y Despersonalización.
  - Mayor satisfacción y Realización Personal.
  - Elevada proporción de trabajos de baja tensión y mayor nivel percibido de apoyo (compañeros y organización)
- Los docentes de los Colegios Periurbanos presentan:
  - Mayor frecuencia de situación de estrés.
  - Mayor nivel de Cansancio Emocional.
  - Elevada proporción de trabajos de alta tensión.

- Elevada proporción de trabajos activos.
- Los docentes de los Colegios Urbanos presentan:
  - Mayor frecuencia de salud “límite” y Cansancio Emocional.
  - Menor satisfacción (global, con el ambiente y prestaciones).
  - Menor nivel de Realización Personal.
  - Elevada proporción de trabajos pasivos.
- Los docentes de los Institutos Rurales presentan:
  - El mayor nivel de Despersonalización.
  - Elevada proporción de trabajos de baja tensión.
- Los docentes de los Institutos Urbanos presentan:
  - Menor frecuencia de situación de estrés.
  - Menor satisfacción con la supervisión.
  - Menor nivel de Realización Personal.
  - Menor proporción de trabajos activos.
  - Los niveles más bajos de apoyo percibido (compañeros y organización).

Cordeiro (2001) obtiene en su investigación con maestros de primaria que trabajan en barrios, zonas marginales o deprimidas socialmente de Cádiz, bajas puntuaciones en Despersonalización; mientras que los compañeros que trabajan en zonas mejor equipadas puntúan en un nivel medio de la subescala. Pierce y Molloy (1990) encuentran en su estudio con 750 docentes de Australia, mayor proporción de docentes de escuelas con bajos recursos socioeconómicos y altos niveles de “Burnout” (45,7%) en comparación con docentes que obtienen bajos niveles (26,6%).

### **CENTROS Y AULAS CON ALTA DIVERSIDAD DE ALUMNOS**

Parece lógico pensar que los profesores que trabajan con alumnos de características especiales, como niños con discapacidad, pueden verse afectados en mayor medida por el “Burnout”. Sin embargo, a pesar de haberse estudiado en numerosas ocasiones, los resultados no muestran diferencias significativas (Beck y Gargiulo, 1983; Bensky, Shaw, Gouse, Bates, Dixon y Beane, 1980).

Byrne (1991) en un estudio realizado en infantil, primaria, secundaria y

universidad, encuentra que el tipo de estudiante sí influye en el nivel de “Burnout” del profesor. El Cansancio Emocional de los profesores de secundaria aumenta y la Realización Personal disminuye en profesores de secundaria y universidad cuando tienen alumnos que no están realizando sus estudios por vocación. De igual modo, los profesores universitarios informan de un mayor nivel de Realización Personal a medida que incrementa el curso en el que imparten clase, prefiriendo elegir como docentes los últimos años de carrera y las licenciaturas, a las diplomaturas, o los postgraduados, dado el mayor nivel e interés del alumnado.

Freeman y Rees (1999) observan cómo los profesores con baja experiencia profesional en centros con alta diversidad muestran bajos niveles de satisfacción laboral y muestran serias dificultades para establecer relaciones satisfactorias con los alumnos.

Tatar y Horenczyk (2003) estudian la influencia de la multiculturalidad en docentes de Israel encontrando que el rol laboral, el nivel del aula y la heterogeneidad cultural son variables significativas y predictoras de “Burnout”. Los docentes de centros con altos niveles de heterogeneidad cultural presentan altos niveles de “Burnout”. Como parte de esta amplia interculturalidad los autores señalan por un lado, que los docentes que trabajan con un gran número de inmigrantes en sus aulas sufren mayores niveles de “Burnout” a causa de las necesidades pedagógicas y psicológicas de este grupo de alumnos, y al sobreesfuerzo del docente para realizar adaptaciones curriculares y preparar material adicional (Tatar y Horenczyk, 1996), pero también se destaca que esta necesidad de sobreesfuerzo para poder sacar adelante a estos alumnos tiene la recompensa del reconocimiento y alabanza por parte de la institución escolar, lo cual sirve de apoyo a estos docentes ayudando a reducir sus altos niveles de “Burnout”.

En Tatar y Horenczyk (1996) se comprueba que los docentes con altos niveles de multiculturalidad en sus aulas, que asumen posiciones asimilacionistas y que trabajaban en centros categorizados de esta misma manera sufren mayores tasas de “Burnout” en comparación con los colegas que adoptan posturas más plurales y que además perciben su medio laboral como tal. Sin embargo, los autores reflejan que estas conclusiones no deben ser tomadas como una relación causa-

efecto, pues no descartan que las posiciones asimilacionistas de estos docentes sean la consecuencia de un fracaso tras haber intentado adoptar previamente posiciones más pluralistas.

La inmigración está contribuyendo a la heterogeneidad cultural de las aulas, lo cual se convierte en un desafío para el profesor que debe ajustar el estilo de enseñanza y el currículo a las nuevas necesidades convirtiendo se en un nuevo factor de estrés (Tatar y Horenczyk, 2003).

Tal y como recoge “La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación Noviembre” Estudio patrocinado por FUHEM Área Educativa (2007), una clara mayoría de los docentes reclaman un cambio respecto a la atención a los alumnos con necesidades especiales, tanto por sus dificultades, como por sus mayores capacidades. Con respecto a la presencia en las aulas de alumnos inmigrantes y con discapacidad, son mayoría los docentes que están de acuerdo con ambos colectivos, si bien es más alto el porcentaje que expresa este acuerdo con respecto al alumnado inmigrante. La aceptación es mayor en ambos casos en los centros concertados o privados que en los públicos.

### **RATIO DE ALUMNOS**

Aunque es una de las quejas de mayor frecuencia entre los docentes de cualquier nivel educativo, los resultados parecen indicar que no existe una relación directa entre alta ratio y “Burnout”, estando las explicaciones teóricas más dirigidas hacia la tipología del alumnado que a su cuantía.

Petrie (2001) administrando un cuestionario a profesores de primaria de 18 colegios públicos de Texas señala de no significativa la relación entre número de alumnos por aula y nivel de estrés, atribuyendo ésta situación más al comportamiento del grupo, que al tamaño del mismo. En su estudio, afirma que los docentes necesitan más tiempo para atender de forma individualizada a sus alumnos, sobre todo a los más problemáticos, y observa que los docentes con mayor número de alumnos por aula no presentan diferencias significativas en Cansancio Emocional respecto a sus compañeros con menos alumnos.

Oliver (1993) no encuentra diferencias significativas en esta variable para centros de enseñanzas medias de Madrid, pero recoge la tendencia a que los profesores que imparten clase a un menor número de alumnos se muestren menos afectados por el síndrome.

Moriana (2002) señala que quizás el aspecto fundamental de este problema esté más relacionado con el tipo de alumnos (problemáticos, de centros suburbanos, poblaciones especiales, nivel de motivación, conductas disruptivas, etc.) que con el número en sí mismo. Byrne (1991) señala que las cualidades o características de un grupo de alumnos, independientemente de su tamaño, facilita la función docente del profesional; sin embargo, a pesar de trabajar con un grupo reducido de alumnos, si éstos son excesivamente problemáticos es más fácil que el profesor vivencie experiencias de estrés, sobretodo si además se trata de un grupo numeroso.

Frente a estos resultados, y según los estudios realizados en Australia por Dorman (2003), el potencial de sufrir estrés emocional en la profesión docente aumenta considerablemente cuando la ratio de alumnos por aula durante periodos largos de tiempo es superior a 35. Los docentes sufren un aumento en responsabilidad, al tiempo que se reducen los niveles de infraestructura y de apoyo social, variables que pueden llevar al docente a sufrir conductas disfuncionales con las consiguientes negativas repercusiones tanto para su salud como para el proceso de aprendizaje del alumnado

Prieto y Bermejo (2006) utilizando el CBP-R (Moreno-Jiménez et al., 2000a) obtienen correlaciones significativamente negativas entre Realización Personal y número de alumnos y de grupos por profesor, de tal forma que a mayor número de grupos y de alumnos los docentes se sienten menos realizados. Para las autoras estos resultados son comprensibles teniendo en cuenta que al profesor le resulta más difícil atender las necesidades particulares del alumnado y que avancen académicamente si el número de alumnos y de grupos aumenta. En su estudio se observa que los docentes con 5 ó más grupos de alumnos presentan puntuaciones sensiblemente más elevadas en el índice general de “Burnout” y en sus tres dimensiones.

### **CORRESPONDENCIA ENTRE ÁREA DE CONOCIMIENTO DE DOCENCIA IMPARTIDA Y DE TITULACIÓN**

Cordeiro, Guillén, Gala, Lupiani, Benítez y Gómez (2003) encuentran que los niveles de “Burnout” de los profesores aumentan a medida que la docencia impartida a los alumnos se aleja de la especialidad que cursaron en sus titulaciones universitarias.

Prieto y Bermejo (2006) señalan que los profesores que consideran que sus áreas de titulación universitaria y las impartidas a sus alumnos se corresponden nada o poco obtienen medias significativamente superiores que los compañeros que creen que se corresponden bastante en estrés de rol, “Burnout” y baja Realización Personal.

### **ÁREA O DEPARTAMENTO DIDÁCTICO**

Sparkers, Templin y Schemp (1990) elaboran una teoría que contempla la posibilidad de que haya profesores que al pertenecer a determinados departamentos didácticos puedan sufrir una mayor carga de distrés debido al alejamiento o marginación por parte de las estructuras de poder dentro de la organización educativa (entre estos departamentos figuraría el de Música). Estos autores recogen que la organización de los centros potencia las materias consideradas tradicionalmente como más poderosas o con mayor peso intelectual tales como Matemáticas, Ciencias e Inglés en comparación con áreas menos intelectuales o menos poderosas.

Partiendo de esta base Hodge, Jupp y Taylor (1994) comparan el nivel de estrés-distrés de dos áreas representativas de cada polo del continuo, Matemáticas (como representante de área con gran contenido instrumental y alta valoración académica) y Música (como representante de área con bajo contenido instrumental y carácter práctico), con una participación de 107 docentes de educación secundaria de centros públicos y privados de la zona metropolitana de Sydney. Mediante los datos biográficos recogidos con el GHQ-60 (General Health Questionnaire; Goldberg, 1972) y la adaptación educativa del MBI (Maslach y Jackson, 1981), los



resultados confirman la teoría de partida, obteniendo los profesores de Música mayores tasas de estrés mayor en todas las dimensiones medidas, siendo esta diferencia significativa en las escalas de ruido, recursos físicos, apoyo organizacional-interpersonal y apoyo externo. Con respecto a la medida del "Burnout" los datos obtenidos por los docentes indican de forma significativa un mayor Cansancio Emocional y Despersonalización en los docentes de esta área, obteniendo puntuaciones en esta misma línea en la escala de Realización Personal y puntuación global del GHQ, pero no siendo significativa. Los autores señalan que los profesores que suelen trabajar de forma más aislada al pertenecer a departamentos más pequeños, compuestos por uno o dos docentes, alejados de la red de apoyo institucional, suelen sentir que su contribución al proceso educativo del alumno es relativamente escasa, y presentan mayor tendencia a sufrir altos niveles de "Burnout" en comparación con otros colegas de profesión. Como propuestas para evitar esta situación los autores recogen las siguientes medidas de intervención/prevención: crear redes de contacto entre centros destinadas a los departamentos con bajo número de componentes, y promover que tanto las materias artísticas como las científicas tengan la misma importancia tanto dentro como fuera del centro.

Sin embargo, a niveles universitarios, Vilorio y Paredes (2002) desde la Universidad de los Andes encuentran que los profesores de la Facultad de Ingeniería presentan mayores valores medios de Despersonalización y Cansancio Emocional, y están además entre el grupo de profesores con menos nivel de autoestima, junto con los docentes de Arquitectura y Ciencias.

Ponce et al. (2005) no encuentran diferencias significativas en docentes universitarios de Lima y área/departamento al que pertenecen, aunque observa mayor nivel del síndrome entre los profesionales de departamentos relacionados con el área de ciencias de la salud en comparación con los que pertenecen a letras, educación y derecho.

### **SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DE LOS DOCENTES**

La revisión efectuada de la literatura consultada no permite obtener una conclusión definitiva pues son pocos los estudios que recogen esta variable.

Cordeiro (2001) siguiendo el modelo de fases de Golembieswki (1983) observa que los maestros definitivos se asocian a las fases de “Burnout” y “fronterizos”, mientras que los maestros provisionales se asocian al estrato de “sanos”. Otero-López et al. (2006), Prieto y Bermejo (2006) señalan que los docentes que disfrutan de una contratación estable obtienen puntuaciones superiores en “Burnout” en comparación con sus compañeros de contratación inestable. Ponce et al. (2005) comprueba entre los docentes universitarios de Lima (área metropolitana) que no existen diferencias significativas entre los que tienen situación administrativa de nombrados y contratados en relación con Cansancio Emocional ni Realización Personal, pero sí en Despersonalización, mostrando los contratados niveles más altos.

### **CARGOS**

Pese a lo que a primera vista pueda parecer, no existe una conclusión homogénea en los resultados revisados en la bibliografía.

Fisher (1983, 1984) observa que los profesores sin responsabilidades añadidas a las propias tareas del docente obtienen menores puntuaciones en la dimensión Realización Personal en comparación con los compañeros que sí tienen responsabilidades añadidas.

Contrariamente a lo que podríamos pensar, la mayor parte de los estudios realizados con directores, este sector muestra un perfil de bajo “Burnout”, en comparación con docentes sin cargos, o con otros cargos. McPherson (1985) observa que los directores no presentaron grandes niveles de “Burnout” en comparación con sus colegas sin este tipo de cargo. Friesen y Sarros (1986), Sarros (1988) en su estudio descriptivo y exploratorio con 128 directores de Canadá, indica que los niveles de Cansancio Emocional y Despersonalización de este colectivo son

inferiores a los promedios encontrados en otros profesionales, y obteniendo en Realización Personal valores similares a otros colectivos. Friesen y Sarros (1989) recogen en un estudio realizado con 128 directores y sus asistentes y 635 profesores de centros públicos de Canadá que el estrés laboral es el mejor predictor de Cansancio Emocional para ambos grupos, mientras que contribuye sustancialmente en mayor cuantía en esta misma dimensión en el grupo de docentes en comparación con la de los directores (40,5% frente al 22,8%). En la dimensión Despersonalización el mejor predictor en el grupo de docentes es el factor cambio laboral que alude a la oportunidad de los docentes de usar sus habilidades y seguir aprendiendo cosas nuevas sobre el trabajo. Sin embargo, en el grupo de directores el mejor predictor es la satisfacción junto con el reconocimiento social (que aparece como segundo factor predictivo en el grupo de docentes). Para la tercera dimensión, Realización Personal, satisfacción junto con reconocimiento social y cambio laboral son los mejores predictores en los docentes. Frente a estos resultados Burke y Greenglass (1989) afirman que los docentes que comparten docencia con horas de dedicación a tareas administrativas y de gestión del centro presentan menores niveles de "Burnout" que los que dedican su franja horaria exclusivamente a impartir docencia. Burke et al. (1996) obtienen mayores niveles de "Burnout" en los profesores en comparación con los directores (administradores) del centro escolar, excepto en la subescala Realización Personal. Los autores lo interpretan en base a que los docentes asumen en comparación con los directores múltiples y contradictorios roles, incluyendo la instrucción académica, el mantenimiento del orden de la clase, atender la faceta social y el bienestar emocional de los alumnos, resolver expectativas a menudo que están en conflicto con padres, estudiantes, equipos directivos y la propia comunidad social.

Sin embargo, Tejero (2006) en su muestra de 492 directores de centros educativos de diferentes niveles educativos de la Comunidad de Madrid obtiene que éstos muestran altos niveles de Realización Personal, bajos en Cansancio Emocional y mínimos en Despersonalización, lo cual indica a juicio del autor que no hay razón para considerar que los directores sufren mayor desgaste profesional que otros colectivos, y encontrando los siguientes porcentajes de "Burnout" en su muestra 21.1% de directores sin "Burnout"; 17.7% con bajo nivel; 20.9% con nivel medio; 20.1% con "Burnout" alto, y 20.1% con "Burnout" máximo. Contrario a estas

conclusiones, Sari (2004) en una muestra compuesta de 33 directores y 262 profesores de centros de Educación Especial de Turquía encuentra que los directores puntúan significativamente más bajo en Realización Personal en comparación con los docentes sin cargos directivos; sin embargo, no obtuvo diferencias significativas en cuanto a las otras dos dimensiones del MBI: Cansancio Emocional y Despersonalización, así como en relación con satisfacción laboral.

Carruth (1997) en un estudio realizado en Los Ángeles con directores de educación secundaria concluye que el "Burnout" es susceptible de ser controlado por los directores en función del uso y función que otorguen a su poder en la organización escolar. Para este autor, el nivel de "Burnout" está muy condicionado por la capacidad de los directores para trabajar de forma positiva con personas, donde los factores ambientales no son una contribución significativa al "Burnout" para el perfil de directores, residiendo la clave en la dimensión Cansancio Emocional.

Manassero (1995) encuentra relación positiva y significativa entre Realización Personal y número de años desempeñando cargos docentes, de modo que un mayor número de años en un cargo indica una más significativa Realización Personal. Es decir, que cuantos más años se ha ejercido un cargo directivo en la docencia, los profesores sienten una mayor Realización Personal. Carruth (1997) concluye en sus estudios con directores de educación secundaria en California que los directivos con menos experiencia tienden a experimentar un mayor grado de "Burnout" frente a los que tienen más experiencia. Sin duda, la falta de conocimiento y desempeño en el organigrama escolar podría ser un factor importante a tener en cuenta para el adecuado desempeño de estos cargos de cara a la salud mental de los docentes.

Pierce y Molloy (1990) en su estudio con 750 profesores de Australia observan que hay un mayor número de docentes dentro del 46,8% de altos niveles de "Burnout" que tienen encomendadas tareas añadidas a las propias de la enseñanza, en comparación con el grupo con menores niveles de "Burnout" (25,9%)

Con respecto a la labor de los profesores tutores, los resultados revisados parecen indicar que este rol lleva asociado un mayor nivel de “Burnout”. Chan y Hui (1995) reflejan la influencia que ha supuesto en su sistema educativo la introducción de profesores que realizan tareas de tutoría y orientación en las escuelas de educación secundaria de Hong Kong, reflejando que los docentes con mayor carga de responsabilidad experimentan mayor estrés y son más vulnerables a sufrir “Burnout”, afirmación apoyada por el Departamento de Educación del Gobierno de Hong Kong (1986). Entre las dificultades de los profesores tutores-orientadores destacan un trabajo más pesado, falta de tiempo para desempeñar su tarea de orientación, recursos y facilidades limitadas, inadecuada cooperación con otros docentes y familias, conflicto de rol al aplicar la normativa escolar y confidencialidad de los problemas escolares (Departamento de Educación del Gobierno de Hong Kong, 1988). Chan y Hui (1995) encuentran que los profesores tutores transmiten una sensación de estar trabajando con mayor dureza y efectividad con los alumnos y menor sensación de culpa que sus colegas no tutores. Flores (2001) en una muestra de docentes catalanes de educación secundaria recoge que los profesores que ocupan cargos de tutores presentan mayores niveles de “Burnout”, sin que exista diferencia entre el sexo de los tutores. Cordeiro (2001) observa que los maestros-tutores de primaria de Cádiz, presentan más riesgo de sufrir el síndrome que los propios especialistas (música, educación física, audición y lenguaje, etc.). Posteriormente, Cordeiro et al. (2003) obtienen mayor frecuencia de docentes con el síndrome en el perfil de tutores.

Ferrando (1992) no obtiene diferencias en la relación entre cargos profesionales y niveles de “Burnout”.

### **ESTILO DE DIRECCIÓN**

El estilo de dirección ejercido en un centro educativo es un elemento que puede contribuir a determinar las relaciones que se establecen en éstos (Arcenillas, 2003).

Herman (1983) encuentra en un estudio con docentes que los profesores varones con directores (supervisores) catalogados como considerados presentan menores puntuaciones en Despersonalización que los compañeros que catalogaron de poco considerados a sus supervisores. Otros estudios con muestras variadas han proporcionado pruebas que abalan que el "Burnout" se relaciona con la conducta de supervisión, especialmente con la consideración, existiendo una relación inversa entre apoyo de supervisores y "Burnout" (Constable y Russell, 1986; Russell et al., 1987; Seltzer y Numeroff, 1988).

Sutherland y Cooper (1991) señalan que los directores (supervisores) sin habilidades sociales adecuadas en relación con las emociones o con estilos autoritarios, no establecen relaciones fluidas y provocan un deterioro en las relaciones laborales que incrementa las tensiones entre los trabajadores.

En relación con el "Burnout" docente, los estilos de dirección que no apoyan ni reconocen la labor de sus profesores, que muestran conductas inconsistentes o favoritismos contribuyen a un aumento en los niveles de estrés, convirtiéndose así en un factor de riesgo en la aparición del síndrome (Burke y Greenglass, 1993; Byrne, 1994; Dworkin, 1987; Farber, 1991; Iwanicki, 1983; Lee y Ashforth, 1996; Sakharov y Farber, 1983); siendo la dimensión Cansancio Emocional la más afectada por estas conductas (Jackson y Maslach, 1982; Landeweerd y Boumans, 1994). Miller y Monge (1986) señalan que los estilos directivos que permiten la participación de los docentes de forma colectiva en la toma de decisiones conducen hacia un mejor desempeño de la tarea docente.

En esta misma línea Dworkin, Saha y Hill (2003) lleva a acabo un estudio con 2961 docentes de Texas concluyendo que los docentes que perciben estilos directivos no autoritarios, proporcionan apoyo y les incluyen en las tomas de decisiones experimentan menos "Burnout". Adoptar y ejercer una política democrática tiene un efecto minimizador mucho más potente del "Burnout" docente que incluso el apoyo de los propios compañeros. Los autores mantienen un modelo analítico donde las prácticas directivas no democráticas aumentan los niveles de "Burnout" docente contribuyendo así a un mayor rechazo de los alumnos hacia el proceso de enseñanza. La idea de escuelas democráticas parte de Dewey (1916)

quien considera la escuela como un microsistema de una sociedad democrática donde las diferencias entre grupos se minimizan para maximizar las metas. De este modo, un centro educativo democrático es aquel donde docentes, alumnos y equipos directivos trabajan en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un contrato abierto y común minimizando las diferencias y distancias entre grupos (Dworkin et al., 2003). Tal y como recogen los autores los centros democráticos se caracterizan por:

- Estilo directivo no autoritario ni burocrático.
- Comunicación abierta en conocimiento e información.
- Compartir las decisiones escolares.
- Sentido de responsabilidad por parte del personal docente y de alumnos en los procesos de toma de decisión.
- Implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los padres son considerados parte importante del proceso educativo.
- Plena representación de alumnos y docentes en los estamentos de participación.

### **ROL DOCENTE**

Uno de los principales cambios en la enseñanza en las últimas décadas recae en la exigencia social de nuevos roles docentes (Woods, 1999).

French y Khan (1962) de la escuela de Michigan, analizan el estrés de rol en el profesorado universitario y diferencian tres componentes:

- Ambigüedad de rol: ambigüedad en objetivos, funciones, procedimientos y resultados. La ambigüedad de rol provoca inseguridad y desconcierto en los empleados, y suele ser consecuencia de una información confusa e incompleta.
- Conflicto de rol: realizar tareas incompatibles entre sí, recibir diferentes órdenes de diversas instancias, cumplir varias funciones simultáneamente, conflicto entre prioridades, actuaciones incompatibles entre demandas-expectativas del empleado y las de los superiores, subordinados, compañeros y/o clientes.
- Sobrecarga de rol: tener que realizar muchas tareas al mismo tiempo con falta de tiempo para ellas, desbordante responsabilidad en los resultados esperados o en

la toma de decisiones, menor colaboración de colegas en tareas compartidas, elevado número de funciones, mayor exigencia o complejidad en las tareas, disminución de los periodos de descanso.

Esta teoría ha sido posteriormente aplicada en estudios con docentes universitarios españoles (Cruz y Urdiales, 1996).

La ambigüedad y conflicto de rol parecen ser dos importantes variables predictoras del "Burnout" docente (Bacharach, Bamberger y Mitchell, 1990; Byrne, 1994; Capel, 1987; Cunnigham, 1982, 1983; Jackson, Schawb y Schuler, 1986; Lee y Ashforth, 1996; Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 2000c; Pierson, 1984; Schawb et al. 1982; Starnaman y Miller, 1992).

Para Kahn (1973), Schwab e Iwanicki (1982b) altas puntuaciones en "Burnout" se asocian con altos niveles de percepción de ambigüedad y conflicto de rol. Para Pierson-Hubeny y Archambault (1987) el "Burnout" se caracteriza principalmente por la ambigüedad y conflicto de rol que sufren los docentes. Gil-Monte (2005) de acuerdo con estos postulados, expone que tanto conflicto como ambigüedad de rol son variables desencadenantes del síndrome, pero señala que la ambigüedad es mejor predictor que el conflicto en relación al componente cognitivo del síndrome, siendo por contra, el conflicto de rol más influyente que la ambigüedad en la dimensión emocional. Capel (1987) había concluido previamente en su investigación con docentes que ambas características del rol inciden en las dimensiones Realización Personal y Cansancio Emocional.

Schwab e Iwanicki (1982a) especifican con una muestra de 469 profesores que tanto conflicto como ambigüedad de rol explican una parte significativa de la varianza de Cansancio Emocional y Despersonalización, siendo menor la cantidad de varianza que explica ambigüedad de rol para la dimensión Realización Personal.

Con respecto al conflicto de rol, el factor del "Burnout" docente con mayores resultados significativos es el Cansancio Emocional (Burke y Greenglass, 1995a; Byrne, 1994; Friesen y Sarros, 1989; Jackson et al., 1986; Pierce y Molloy, 1990; Starnaman y Miller, 1992; Schwab e Iwanicki, 1982b). Jackson et al. (1986)



observan con 248 profesores que conflicto de rol se relaciona de manera significativa con Cansancio Emocional pero no con Realización Personal; mientras que ambigüedad de rol resultó ser significativo en su relación con Realización Personal. Este conjunto de autores concluyen en sus investigaciones que a mayor conflicto de rol en la institución educativa, se incrementan los niveles de Cansancio Emocional como consecuencia del deterioro en las relaciones (conflictivas) con los compañeros. En el ámbito organizacional la presencia de conflicto en las funciones, entre los distintos profesionales, está considerado un factor de riesgo que incrementa la probabilidad de aparición de Cansancio Emocional. Con respecto a la Despersonalización (Jackson et al., 1986; Schwab e Iwanicki, 1982b), se recoge de la literatura que cuando entran en conflicto las tareas y funciones de diversos trabajadores existe una repercusión en el trato que se dispensa a los usuarios, describiéndose una mayor tasa de respuestas interpersonales frías y distantes. A mayores niveles de conflicto de rol los trabajadores incrementan los niveles de Despersonalización, haciéndose patente en el trato con los usuarios de sus servicios. Sin embargo, Burke y Greenglass (1993) no encuentran resultados significativos en Despersonalización y sí en Cansancio Emocional.

Pierce y Molloy (1990) en un estudio realizado con 750 profesores de Australia obtienen que los profesores que sufren altos niveles de "Burnout" perciben más estrés de rol que los compañeros con bajos niveles. Estos resultados están en consonancia con los estudios que muestran una positiva asociación entre estrés de rol y "Burnout" (Mansfield, 1983; Schwab e Iwanicki, 1982b; Westerhouse, 1980). Díaz et al. (2012) encuentran relación significativa entre Cansancio Emocional y Estrés de Rol, lo cual coincide con la investigación de Moreno-Jiménez et al. (1999). Esta relación puede entenderse si se tiene en cuenta que el estrés se caracteriza porque los docentes perciben que las estrategias que usan son insuficientes para enfrentar las demandas laborales, de acuerdo a lo que plantean Matud et al. (2002), Trucco y Valenzuela (1999), Ponce et al. (2005).

Para Moriana (2002), la sobrecarga de rol es un factor importante en la aparición del "Burnout" ya que disminuye la calidad de los servicios prestados, potenciando una degradación en las relaciones entre profesional y usuario del servicio. Esta situación según Maslach (1982) empeora cuando el trabajador

comprueba que la presión asistencial es grande y que, lejos de disminuir, sigue aumentando; cuando se da cuenta de que por mucho que trabaje la situación no va a cambiar, es más, que lo único que consigue trabajando mucho es que le encarguen aún más tareas, enfrentándose a esta situación cada día y convirtiéndose en un factor importante en la aparición del "Burnout". Maslach y Leiter (1997) plantean una relación directa entre sobrecarga y Cansancio Emocional caracterizada por ausencia de energía y por sensaciones de incapacidad para afrontar con éxito las demandas laborales. Schaufeli y Enzmann (1998) sitúan entre un 25% y un 50% la cantidad de varianza que explica la sobrecarga laboral y la falta de tiempo sobre la escala Cansancio Emocional. Carretero et al. (1998) después de estudiar los desencadenantes y consecuentes del síndrome en docentes de educación especial concluyen que la sobrecarga es el desencadenante que más prevalece después de los problemas con la administración.

Entre los factores incluidos en la sobrecarga de rol, Moriana (2002) recoge los más estudiados en la población de profesores. Entre ellos figuran: el excesivo trabajo administrativo (Häbler y Kunz, 1985; Müller-Limmroth, 1980; Niemann, 1970; Rudow, 1990; Wulk, 1988), las clases con muchos alumnos, con diferentes niveles y habilidades, o poco tiempo para mucho trabajo (Kyriacou y Sutcliffe, 1978a; Marqués et al., 2005; Pettegrew y Wolf, 1981) y enseñar en áreas que no son las específicas de la formación del profesor (Blase, 1986; Borg, 1990; Byrne, 1991; Jenkins y Calhoun, 1991; Lutz y Maddirala, 1990; O'Connor y Clarke, 1990; Proctor y Alexander, 1992). El resultado común de estas investigaciones es que todos los factores de sobrecarga, anteriormente citados, incrementan los niveles de Cansancio Emocional (Friesen y Sarros, 1986, 1989; Lutz y Maddirala, 1990; Mazur y Lynch, 1989), siendo ésta la primera fase de síndrome de "Burnout" (Moriana, 2002).

Capel (1987) en un estudio con 78 profesores de educación secundaria de Inglaterra señala que el locus de control externo y una puntuación elevada en ambigüedad de rol se asocian con altos niveles de estrés y elevado "Burnout" respectivamente.

La ambigüedad de rol aparece como predictor del descenso en puntuaciones

de Realización Personal (Pierce y Molloy, 1990; Schwab e Iwanicki, 1982b; Starnaman y Miller, 1992). En otros estudios actúa como predictor del Cansancio Emocional (Burke y Greenglass, 1995a) y de la Despersonalización (Pierce y Molloy, 1990). Peiró et al. (1995), establecen como consecuencias de la ambigüedad de rol la tensión y ansiedad asociada con el desempeño de rol, insatisfacción laboral, propensión al abandono del trabajo, absentismo y retraso en incorporarse al puesto laboral.

Paula (2004) comprueba que el desajuste existente entre las demandas del trabajo y los recursos del profesional desencadenan en procesos de distrés laboral, insatisfacción y desmotivación.

Díaz et al. (2012) encuentran relación significativa entre “Burnout” y estrés de rol, independientemente del tipo de colegio (público/privado) lo que podría estar relacionado con que, en general, en cualquier tipo de institución, la docencia es una profesión con alta vulnerabilidad frente al estrés laboral, dadas las múltiples funciones de las profesiones de ayuda, garantizando el bienestar de otros, y en el caso de la docencia, asegurándose de que reciban una educación de calidad, tal como lo plantean Alderete et al. (2003), Byrne (1999), Moreno-Jiménez et al. (2000c) y Ponce et al. (2005).

León-Rubio et al. (2011) señalan que tanto la sobrecarga como la ambigüedad de rol son importantes estresores laborales relacionados con la aparición del “Burnout”.

Sin embargo, una vez más, hay autores que no encuentran diferencias significativas entre “Burnout” y ambigüedad de rol (Friesen y Sarros 1989).

### **EXPECTATIVAS PROFESIONALES**

Las expectativas puestas sobre el ámbito profesional, organizativo y sobre la eficacia personal contribuyen de manera significativa al “Burnout” (Cherniss, 1980; Jackson y Schuler, 1983; Maslach y Jackson, 1984).

Además de tener en cuenta las altas expectativas, las expectativas no cumplidas pueden ser una fuente potencial del “Burnout”. La discrepancia entre expectativas marcadas y las que se cumplen influye en las reacciones laborales de los empleados (Porter y Steers, 1973). Jackson et al. (1986) estudian la influencia sobre el “Burnout” de las expectativas no cumplidas en una muestra de 248 profesores, hipotizando que Cansancio Emocional, Personalización y baja Realización Personal se asocian con altos niveles de expectativas no cumplidas; sin embargo, no encuentran apoyo para poder confirmar esta hipótesis.

Meier (1983) identifica tres tipos de expectativas básicas:

- Expectativas de refuerzo: el profesional espera que sus acciones sean valoradas, por lo que espera conseguir refuerzo por parte de los beneficiarios de sus acciones. Cuando esto no se produce es posible que el “Burnout” ocurra.
- Expectativas de resultado: cuando no existe relación entre la conducta y una serie de consecuencias/objetivos el profesional puede sentirse indefenso, pensar que no obtendrá resultados futuros... lo que le puede llevar a una indefensión aprendida.
- Expectativa de eficacia: el profesional tiene una expectativa sobre su propia competencia, que se relaciona con la consecución de resultados. Cuando el sentimiento de competencia es alto, se actúa hasta conseguir los resultados; sin embargo, si la expectativa de eficacia no se cumple puede sentir una falta de realización personal.

Estas expectativas juegan papeles diferentes en el desarrollo del “Burnout”. Que no se cumplan expectativas de resultado se relaciona con la indefensión aprendida, mientras que la falta de realización personal se asocia preferentemente al no cumplimiento de expectativas de eficacia.

Doménech (1995) recoge en su revisión bibliográfica una mayor tendencia a sufrir “Burnout” por parte de los profesionales que eligieron la profesión en base a los siguientes motivos: necesidades narcisistas, necesidades de tipo social de deseo de transformar el mundo y fomentar una nueva experiencia en los niños.

Cherniss (1992) obtiene de su estudio con 26 profesionales de los servicios humanos (entre los que figuran 7 profesores) que los profesionales que experimentan mayores niveles de “Burnout” al inicio de su carrera profesional, tienen menos probabilidades de cambiarla y presentan mayor flexibilidad en su trabajo tal y como reflejan las pruebas aplicadas en una segunda ocasión tras 10-12 años de experiencia profesional. Sin embargo, altos índices del síndrome en el tramo de vida media profesional presenta peor pronóstico a largo plazo.

### **APOYO SOCIAL**

Entre las categorías de apoyo que aquí se consideran se incluye el procedente de la sociedad, administración, institución escolar, compañeros, equipos directivos, familia, etc.

Entre los autores que tradicionalmente han estudiado esta variable en su relación con el síndrome de “Burnout” podemos destacar a Belcastro et al. (1982), Burke y Greenglass (1995b), Capner y Caltabiano (1993), Carr, Roseingrave y Fitzgerald (1996), Corrigan, Holmes y Luchins (1995), Etzion y Westman (1994), Greenglass, Burke y Konarski (1998), Greenglass, Friskenbaum y Burke (1996), Lee y Ashforth (1996), Schawb (1983).

Pines et al. (1981), recuerdan que el apoyo en los grupos en profesiones asistenciales es fundamental, y que su ausencia predice la aparición de “Burnout”. Este hecho es muy importante en la profesión docente, ya que al pasar mucho tiempo con los niños en clase el profesor permanece muchas horas sin contacto con su grupo de apoyo (David, 1987).

El apoyo social se ha definido de muy diversas maneras: como recursos proporcionados por otros (Cohen y Syme, 1985), como ayuda para hacer frente a problemas (Thoits, 1986), o como intercambio de recursos (Shumaker y Brownell, 1984).

A mediados de la década de los 80, Johnson y Hall (1988) muestran la importancia del apoyo social en el trabajo, tanto de los que están por encima de la escala, como de los propios compañeros. Para estos autores el apoyo social implica dos dimensiones: la relación emocional y el soporte instrumental; es decir, contar con colegas o superiores que cooperan para sacar el trabajo adelante. Para estos autores situaciones de alta tensión y bajo apoyo social provocan un aumento en la probabilidad de sufrir enfermedades cardiovasculares.

Pines (1983), Pines y Aronson (1988) identifican seis funciones básicas del apoyo social:

- Escuchar, sin crítica ni consejo.
- Apoyo técnico, consejo en relación con el trabajo escolar.
- Cambio técnico, sugerencias para mejorar nuestro funcionamiento.
- Apoyo emocional, alguien que está a tu lado sin importar los motivos.
- Cambio emocional, alguien que te ayude a mirar hacia ti mismo de manera honesta.
- Compartir la realidad social, alguien que vea nuestra forma de actuar.

Independientemente de la definición que utilicemos, lo que sí parece ser un acuerdo entre todos los investigadores es que el apoyo social es un factor modulador muy importante para prevenir y hacer frente al “Burnout” (Kirk y Walter, 1981; Moracco y McFadden, 1982; Paine, 1981; Russell et al., 1987; Wanberg, 1982). Brissie et al. (1988), Burker y Richarsen (1991), Cordes y Dougherty (1993), Freedy y Hobfoll (1994), Jackson y Schuler (1983), Maslach y Jackson (1984) y Miller y Seltzer (1991) concluyen que a menor apoyo social existen más posibilidades de sufrir “Burnout” en diferentes campos profesionales. Burke et al. (1996), Greenglass y Burke (1988) con profesores de diferentes niveles educativos, Mo (1991) y Schwab et al. (1986) con docentes de New Hampshire, constatan que a mayor apoyo social menores niveles de “Burnout”. Otero-López et al. (2006) apoyan esta afirmación al constatar que los docentes de la ESO gallegos con ausencia de apoyo social (familia y amigos) presentan altos niveles de “Burnout”.

Jenkis y Calhoun (1991) consideran que tanto las acciones directas (aquellas con un impacto directo sobre las fuentes del estrés, como la mejora de las relaciones entre docentes y administración o del estatus del profesor), como las indirectas (contemplan la ayuda al docente para mejorar la interpretación, conducta o respuesta a los estresores) son válidas de cara a mitigar los efectos del estrés y del síndrome.

Belcastro et al. (1982) señalan que los docentes clasificados como quemados pasan menos tiempo con sus colegas.

Zabel y Zabel (1982) recoge cómo los docentes de educación especial que perciben mayor apoyo de familias, administración y compañeros presentan menos niveles de “Burnout”.

Russell et al. (1987) muestra que el apoyo social mostrado por compañeros, directivos, familia y amigos explica entre un 5% y un 6.3% de la varianza del “Burnout”. El proveniente de los equipos directivos es la única variable significativamente predictora del síndrome, de modo que a medida que se incrementa este tipo de apoyo disminuye el nivel de Cansancio Emocional y aumenta la Realización Personal junto con actitudes positivas hacia el trabajo. De igual manera, la relación trabajo-estrés y Despersonalización disminuye. Los docentes que sienten respetadas sus habilidades y destrezas reflejan menos Cansancio Emocional, mejores actitudes hacia sus alumnos y mayor nivel de Realización Personal.

Quigley et al. (1987) encuentra en profesores de educación física que a mayor apoyo por parte de la Administración menores niveles de “Burnout”.

Buendía (1990) sugiere que las personas con buen nivel de apoyo social presentan síntomas psicológicos y físicos e índices de mortalidad menores en comparación con personas con bajo nivel de apoyo.

Capner y Caltabiano (1993), Daniel (1995), recogen que tanto apoyo social como familiar ejercen un papel amortiguador del estrés y “Burnout” docente. Gil-

Monte y Peiró (2000) observa que el apoyo familiar es una importante fuente de prevención del Agotamiento Emocional.

Burke y Greenglass (1995a), consideran que si la falta de apoyo social contribuye a la aparición del síndrome, también hay que considerar que, los profesores exhaustos, despersonalizados y con pobres actuaciones laborales, son los menos apropiados para mantener relaciones interpersonales en el medio laboral.

En la investigación de Hart, Wearing y Conn (1995) se obtiene que un clima de apoyo organizativo reduce el estrés de los profesores.

Autores como Dorman (2003) con profesores de diferentes tipos de centros y nacionalidades constatan la afirmación de Maslach et al. (2001) donde destaca la importancia del apoyo de los compañeros y equipos directivos considerándolos variables antecedentes del síndrome. Para la autora, una de las grandes contradicciones del rol docente en su desarrollo profesional es que aunque los profesores pasan muchas horas del día en contacto con personas, también se encuentran en gran parte aislados del resto de compañeros y del mundo exterior. Maslach et al. (2001) insisten en la importancia del apoyo social dentro de la organización y su relación con el “Burnout” sugiriendo que la falta de apoyo de los supervisores es especialmente importante, incluso más que el propio apoyo de los compañeros. La importancia del consenso y del apoyo de los compañeros a la hora de reducir el “Burnout” docente encontrado por Dorman (2003) es consistente con los resultados de Farber (1991) mostrándose clave para poder entender el proceso. Chesnutt (1997) encuentran que el apoyo de directores y compañeros del sexo masculino está inversamente relacionado con Agotamiento Emocional y Despersonalización, y que el ofrecido por compañeras de sexo femenino está inversamente relacionado con Realización Personal. El modelo de Brouwers et al. (1999) establece un enlace entre pérdida de apoyo emocional de compañeros-directores y Cansancio Emocional. Sin embargo, en la actualidad son aún muchos los equipos directivos que ignoran que el apoyo emocional de sus plantillas es un factor a tener en cuenta a la hora de prevenir el “Burnout”.



Chesnutt (1997) en una muestra de docentes de secundaria de Tennessee recogen la existencia de una fuerte relación entre apoyo social y “Burnout”, siendo junto con satisfacción las dos variables más cercanas al concepto.

Eastburg, Williamson, Gorsuch y Ridley (1994), Greenglass, Burke y Konarski (1997), mantienen en sus investigaciones que el apoyo organizacional modula el síndrome de tal forma que el trabajador que no se siente apoyado por la organización tiene mayor facilidad de padecer “Burnout” que el que sí lo percibe. Smylie (1999) apunta que una falta de apoyo organizacional y social puede contribuir a reducir la cantidad de feedback requerida por los docentes para evaluar sus logros, y los lazos existentes entre esfuerzo y metas conseguidas, y entre su propio trabajo y objetivos de la organización.

Moreno-Jiménez et al. (2000b) recogen basándose en Burke y Greenglass (1993), Byrne (1994), Dworkin (1987), Farber (1991), Iwanicki (1983), Lee y Ashforth (1996) y Sakharov y Farber (1983), que un estilo de supervisión carente de apoyo y reconocimiento constituye un factor de riesgo en el desarrollo del “Burnout” docente. Moriana (2002) expone que en el ámbito educativo, donde la fórmula para escalar profesionalmente estriba en alcanzar los puestos de director, secretario, jefe de estudios, etc., (puestos en los que compañeros con el mismo nivel y méritos que el resto, de forma temporal y sin grandes diferencias salariales, deben ejercer sus mandatos a veces ante situaciones de enfrentamiento con sus propios colegas), hace que en numerosas ocasiones estos puestos queden desiertos. La falta de procedimientos adecuados y de apoyo de supervisores, jefes o inspectores, hace que el resto de los trabajadores sean más susceptibles al “Burnout” (Numeroff y Abrams, 1984).

Friedman (2000) señala por un lado que el apoyo social global sin el apoyo de la organización, y por otro el apoyo de la organización en sí misma, puede ser un amortiguador entre el estrés y el “Burnout”.

Flores (2001) constata una mayor tendencia de búsqueda de apoyo entre docentes catalanes de edades comprendidas entre los 26 y los 35 años, siendo esta tendencia mayor en las mujeres que en los hombres.

Pomaki y Anagnostopoulou (2003) realizan una investigación dentro del proyecto “Euroteach” con 215 profesores de educación secundaria de áreas urbanas de Grecia encontrando que altas demandas laborales, bajo control y bajo apoyo social se asocian con baja satisfacción laboral, altos niveles de “Burnout” y síntomas somáticos. Así, estos autores confirman la hipótesis de iso-tensión del modelo de Demanda-Control Laboral (JD-C; Karasek y Theorell, 1990) a la que se añade posteriormente el componente del Apoyo Social (Johnson, Hall y Theorell 1989; Johnson y Hall, 1988). Este modelo entiende por demanda laboral: las tareas requeridas, el conflicto de rol, la carga de trabajo y la fecha límite de realización; en control laboral incluye la autonomía y las habilidades de prudencia; y por apoyo social entiende el proporcionado por colegas y/o equipos directivos para hacer frente a las demandas laborales. Para estos autores el hecho de que altas demandas laborales predican bajos niveles de Realización Personal se debe a la alta inversión en tareas administrativas del docente. Estos mismos autores encuentran que altos niveles de demandas y apoyo social se asocian con altas y bajas puntuaciones en Cansancio Emocional y Despersonalización respectivamente. Griva y Joekees (2003) encuentran estas mismas conclusiones en su investigación dentro del proyecto “Euroteach” realizada con 166 profesores de seis centros educativos del área urbana de Londres; sin embargo, no han podido demostrar que las relaciones entre demandas laborales y satisfacción laboral, “Burnout” y síntomas somáticos se moderen por el efecto del control y apoyo social, considerando por apoyo social aquel que es otorgado por compañeros y equipos directivos, pero no por familia ni amigos.

Taris, Van Horn, Schaufeli y Screurs (2004) elaboran un modelo centrado en el intercambio de interacciones en la docencia (interacciones con alumnos, compañeros y la propia organización). Los autores entienden que iniquidad es sinónimo de falta de reciprocidad. Si consideramos que la reciprocidad es un elemento necesario en el apoyo social las conclusiones de esta investigación nos pueden ser de gran utilidad en nuestro estudio. Para la elaboración de este modelo los autores se basan en dos teorías anteriores: Buunk y Schaufeli (1993), Schaufeli (1996):

- Buunk y Schaufeli (1993) asumen que el "Burnout" se desarrolla desde un contexto laboral-organizacional con interacciones a nivel interpersonal y social. Según estos autores, establecer equidad en las interrelaciones entre emisor y receptor es muy complejo, dado que cada parte se enfrenta a esa interacción con unas expectativas diferentes, de forma que en ocasiones el receptor puede llegar a percibir que invierte más de lo que recibe del receptor.
- Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996) elaboran un modelo de intercambio social con dos niveles diferenciados. Por un lado recoge la iniquidad en las relaciones interpersonales que se producen en el medio laboral, y por otro la iniquidad vivenciada en las relaciones con la propia organización laboral. El autor muestra como la iniquidad en ambos tipos de interacción social contribuye al desarrollo del "Burnout", mientras que si sólo se recoge iniquidad en la interacción con la organización, las consecuencias derivan únicamente en un pobre compromiso a nivel organizativo. Para Schaufeli (2005) la falta de reciprocidad se relaciona de manera positiva con los síntomas del "Burnout".

De las conclusiones obtenidas por Taris et al. (2004) se observa que la falta de reciprocidad en estas interacciones deriva en dos tipos de respuestas de consecuencias negativas: tensión y abandono. La tensión (reflejada como Cansancio Emocional) es resultado del estrés que aparece al percibirse iniquidad en cualquiera de los tres tipos de interacción, sin que en sí mismo esté ligado con ninguna interacción en concreto; mientras que el abandono (considerado desde un punto de vista psicológico), se da en contingencia al tipo de relación de iniquidad vivida. Es decir, experimentar inequidad en las interacciones con alumnos deriva en Despersonalización (abandono) hacia este colectivo pero no hacia los compañeros. De igual modo, una experiencia de iniquidad en las interacciones con compañeros deriva en Despersonalización (abandono) hacia los propios compañeros, pero no hacia sus alumnos. También a nivel de organización se considera el abandono, en cuanto que, ante un bajo compromiso de la organización se incrementa la intención de abandono, así como una reducción en la cantidad de volumen de trabajo. Este modelo (Taris et al., 2004) confirma los resultados obtenidos previamente por Schaufeli et al. (1996) con 1309 profesores alemanes de primaria, secundaria y formación profesional. De igual modo, se observa que los niveles de Realización Personal del profesorado se relacionan fuertemente con las vivencias de iniquidad

en sus interacciones con los alumnos. Los autores consideran que este resultado puede ser debido a que los profesores interpretan la interacción con sus alumnos como un indicador de su actuación docente, o, que realizar una baja inversión con el alumnado conduce a un bajo nivel en la realización. En contra de lo que los autores supusieron, adoptar la estrategia de Despersonalización (abandono) hacia un alumno o compañero, provoca a posteriori, un mayor sentimiento de iniquidad con respecto a estas personas, siendo por tanto, una ineficaz estrategia para tratar de equilibrar la balanza y alcanzar interacciones equitativas, provocando un efecto espiral cada vez mayor con negativas consecuencias para la salud del docente.

Talmor, Reiter y Feigin (2005) en un estudio realizado con 330 profesores de centros de primaria con alumnos de necesidades educativas especiales en las clases concluyen que hay tres factores que correlacionan negativamente con el “Burnout”: organizacional, psicológico y social, siendo dentro de este último donde se registra el ítem más significativo, a menor apoyo social experimentado por los profesores, mayor es su nivel de “Burnout”.

Restrepo et al. (2006) en su investigación con docentes de Medellín coincide en que el apoyo social es el factor de mayor riesgo en el síndrome.

Prieto y Bermejo (2006) señala que supervisión, preocupaciones profesionales y falta de apoyo/reconocimiento profesional correlacionan de forma positiva y significativamente con “Burnout”.

Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman y Moyle (2006) obtienen con su muestra de 339 profesores de centros de secundaria que el apoyo social es el único factor predictor de las tres dimensiones del “Burnout” en la siguiente medida: según la ayuda social emocional positiva aumenta, Cansancio Emocional y Cinismo disminuyen, y eficacia profesional aumenta. Por otro lado, mientras la ayuda social emocional negativa aumenta, Agotamiento y Cinismo emocionales también crecen.

Mientras la mayoría de las investigaciones consideran al apoyo institucional como variable relacionada con el “Burnout”, Cecil y Forman (1990), Burke y Greenglass (1995a), no encuentran resultados significativos.

Otros autores que encuentran relación inversa entre apoyo de supervisores y grado de “Burnout” (Constable y Russel, 1986; Duxbury, Armstrong, Drew y Henley, 1984; Golembiewski et al., 1986; Russel et al., 1987; Seltzer y Numeroff, 1988). El bajo apoyo del grupo de administradores educativos (Farber, 1991; Natale, 1993; Hawkes y Dedrick, 1983; Kalker, 1984; Wanberg, 1984; Russell et al., 1987) e inspectores educativos (Bacharach, Bauer y Conley, 1986; Litt y Turk, 1985; Sarros y Sarros, 1992) genera “Burnout” al profesorado (Morian, 2002). Cherniss (1988) compara el comportamiento de los directores de las escuelas con menores niveles de “Burnout” entre sus profesores con el comportamiento de los directores de las escuelas con mayores niveles de “Burnout”, encontrando que los primeros proporcionan mayor apoyo a los maestros, invierten más tiempo en la planificación y organización de las tareas del centro, informan a los profesores sobre temas administrativos que les afectan y mantienen conversaciones con sus profesores sobre temas relacionados con el centro escolar.

Para conocer datos actuales de los docentes en España, Marchesi y Díaz (2007) recogen que el 80.6% de los profesores consideran que no están valorados socialmente, frente a sólo un 6.3% que opinan lo contrario. Al preguntar por el apoyo de la Administración Educativa, un 67% de los docentes afirman no sentirse valorados, un 24.2% se manifiesta indiferente, y sólo el 8.9% afirma encontrarse apoyado por esta institución. La “falta de reconocimiento profesional” señalado por un 34.9% de los docentes parece ser, según los autores, la mayor fuente de insatisfacción de los docentes del estudio.

En 2004 el estudio “La situación profesional de los docentes” patrocinado por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM, 2004) destaca que el 75,2% de los docentes manifiesta que la sociedad no los valora y únicamente el 7,6% cree que la sociedad valora a los profesores.

Entre las conclusiones del estudio “La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación” (2007; FUHEM) los docentes no se sienten suficientemente valorados por la administración ni por la sociedad. Tres de cada cuatro profesores y profesoras considera que la administración no valora lo suficiente su trabajo, pero el porcentaje es todavía mayor cuando se les pregunta por la sociedad, ya que el

88,2% cree que no. Sin embargo, un 82% dice que no cambiaría de profesión. Este contraste quizás tenga una de sus causas en el hecho de que la inmensa mayoría del profesorado (85,2%) cree que para ser profesor hay que tener vocación.

De manera general podemos decir que la mayor parte de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en la docencia parecen indicar que el apoyo social (entendido de forma general o en sus manifestaciones particulares) modula de manera muy positiva el “Burnout” contribuyendo a su prevención. Sin embargo, y aunque la falta de apoyo puede actuar como un precursor del síndrome, hay que hacer una observación puntualizando que aquellos docentes que demandan un apoyo social constante pueden estar reflejando una personalidad inestable proclive al desencanto y a la “quemazón” (Burke y Greenglass, 1993; Greenglass, Fiksenbaum y Burke, 1994).

### **TOMA DE DECISIONES Y AUTONOMÍA**

Aunque con respecto de la toma de decisiones y autonomía no hemos podido referenciar muchos resultados específicos que aludan a docentes en su influencia en el proceso de “Burnout”, las que hay y las que aluden a profesionales de otros campos pueden servir de guía para analizar posteriores investigaciones. No obstante, cabe señalar que el hecho de que los profesores sientan que no se les considera en las diferentes tomas de decisiones de su centro, y que gozan de poca autonomía en su trabajo, son dos factores muy nombrados por las diferentes investigaciones que recogen los factores que influyen en el estrés docente.

Schwab et al. (1986) señalan una alta correlación entre la percepción docente sobre su participación en la toma de decisiones y el nivel de “Burnout”.

Lee y Ashforth (1993) sugieren que la autonomía, junto con el apoyo social, aunque no se relacionan directamente con el síndrome sí lo hacen indirectamente al moderar el impacto del estrés de rol sobre el “Burnout”.

Gil-Monte (2005) señala que cuando los profesionales perciben poca capacidad para influir sobre sus resultados laborales disminuyen los niveles de Realización Personal y aumentan los de Agotamiento Emocional y Despersonalización.

Participar en la toma de decisiones puede condicionar aspectos como seguridad personal, responsabilidad y Realización Personal, ya que permiten al individuo tomar decisiones con repercusiones en el trabajo (Zamora, 2001).

A menor posibilidad de tomar decisiones, la probabilidad de sufrir “Burnout” es mayor (Burke y Richardsen, 1991; Friedman, 1991; Leiter, 1989; Pretorius, 1993).

Para Lee y Ashforth (1993) cuando la autonomía es menor, aumenta el “Burnout” especialmente en su dimensión Agotamiento Emocional. Sin embargo, cabe recordar los hallazgos de Grau et al. (2000) que relacionan la autonomía con la autoeficacia, donde una alta autonomía con una baja autoeficacia perjudica seriamente el nivel de salud.

Maslach y Leiter (1997) señalan que la capacidad de priorizar en el trabajo, de seleccionar el modo de afrontar una ejecución laboral y de decidir el uso de recursos, son aspectos fundamentales para los trabajadores. Cuando no se posee un control sobre las dimensiones impuestas en el medio laboral, hay una tendencia a evitar afrontar los problemas que se identifican.

Según Brissie et al. (1988), Friedman (1991), en las organizaciones muy normativas donde la definición es elevada y las posibilidades de improvisar o tomar decisiones se ven restringidas, es más frecuente sufrir “Burnout”.

### **RECOMPENSAS**

Tampoco para la variable recompensas hemos podido encontrar un gran abanico de investigaciones en el ámbito docente que recoja su posible influencia en el proceso de “Burnout”.

Maslach y Leiter (1997) exponen que hay dos tipos de recompensas. La primera, denominada extrínseca está relacionada con la retribución salarial, seguridad y prestigio. La segunda e intrínseca se relaciona con la satisfacción interna de realizar la propia tarea. Una reducción en ambos tipos de recompensas disminuye el potencial de compromiso del empleado con el trabajo.

Entre los factores que originan estrés docente es común encontrar entre sus causas la falta de recompensas manifestada a través de bajos salarios (que según Gordillo (1988), Litt y Turk (1985), Milstein, Golaszewski y Duquette (1984), es inferior en todos los países de Europa occidental, Canadá y EEUU en comparación con los de otros profesionales de su misma titulación); falta de carga lectiva para el desarrollo de proyectos de investigación o de divulgación de las innovaciones educativas llevadas a cabo por docentes, etc.

A nivel general autores como Burke y Richardsen (1991), Brissie et al. (1988), Chappell y Novak (1992), Edelwich y Brodsky (1980), Glicken (1983), Jackson y Schuler (1983), Maslach y Jackson (1984), Meier (1983), consideran que la falta de recompensas predicen la aparición de “Burnout”, ya sean económicas, sociales, como consecuencia del trabajo bien hecho, o a consecuencia de la trayectoria profesional. Si consideramos que dentro de las recompensas entra el apoyo o reconocimiento social/ administrativo de la profesión docente, podemos encontrar conclusiones al respecto en puntos anteriores del trabajo.

En Madrid, Guerrero y Vicente (2001) realizan un estudio sociológico sobre profesores de infantil y primaria para detectar las fuentes de satisfacción de este colectivo. Este estudio refleja que las recompensas extrínsecas son las menos valoradas (horario lectivo 43%, retribución salarial 29% y valoración social 14%); mientras que las únicas fuentes de satisfacción laboral que señalan los docentes aluden a recompensas intrínsecas (autonomía en el aula 92,7%; resultado del trabajo, 74,6%) exceptuando las vacaciones que destacan en cuanto a satisfacción entre las extrínsecas (90,7%).



### **CLIMA DE CENTRO Y AULA**

La mayor parte de los estudios sobre “Burnout” se han centrado en el análisis de las variables antecedentes y predictoras del síndrome en estudios de edad, estado civil, sexo, años de profesión, etc. (Anderson e Iwanicki, 1984; Byrne, 1991, 1994; Malik et al., 1991; Maslach y Jackson, 1981). Sin embargo, aunque con conclusiones no menos importantes, han sido muchos menos los estudios empíricos que han considerado el clima de centro y aula como posible variable antecedente y predictora del “Burnout”. Tanto el clima del centro global como del aula en particular son importantes posibles antecedentes para el “Burnout” docente.

El clima del aula y del centro influye en la cognición y afectividad de los alumnos y en el crecimiento personal y satisfacción de los docentes (Dorman, Fraser y Campbell, 1997).

Rodríguez (2004) define el clima escolar como el conjunto de características psicosociales del centro, determinando por factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución integrados en un proceso dinámico. El clima de aula se analiza como unidad funcional dentro del centro, influenciada por variables específicas; las características y conducta de profesores, alumnos y la interacción entre ambas confieren el rasgo distintivo que proporciona una cierta independencia a ambos conceptos.

Cordeiro (2001) señala que los centros conflictivos generan “Burnout”.

Para Brouwers y Tomic (2000) el hecho de que el 63% de una muestra de 5.000 profesores de América y Canadá señalen los problemas de disciplina como la principal fuente de estrés en su medio laboral (Kuzsman y Schnall, 1987) y que las conductas disruptivas de los alumnos tengan un efecto negativo sobre el “Burnout” son las principales razones para prestar una especial atención a las relaciones entre alumnos y profesores en el estudio del “Burnout” docente.

Para Moriana (2002), el clima del aula es uno de los aspectos más estudiados en todo el mundo. En este sentido, el autor recoge los resultados de investigaciones realizadas en diferentes países: Nigeria (Okebukola y Jegede, 1989), Malta (Borg y

Riding, 1991), Irlanda del Norte (McGrath, Houghton y Reid, 1989), EEUU (Kuzsman y Schnall, 1987), Suecia (Brenner, Sörbom y Wallius, 1985), Reino Unido (Fletcher y Payne, 1982), Australia (Laughlin, 1984), Finlandia (Makinen y Kinnunen, 1986), Islas Barbados (Payne y Furnham, 1987), etc., coincidiendo todos ellos en la importancia que tiene la mala disciplina del alumno en el aula sobre los efectos estresantes para el profesor.

La importancia otorgada a la conducta disruptiva de los alumnos como variable predictora de estrés goza de una valoración homogénea aunque cuantitativamente diferente. Hart et al. (1995) concluyen que la reducción de la mala conducta de los alumnos como un pequeño punto a considerar en la reducción del estrés docente. Sin embargo Boyle, Borg, Falzon y Baglioni (1995) señalan que el trabajo proporcional de cada profesor y la mala conducta de los alumnos tienen un gran peso en la predicción del estrés docente. Entre los autores que han encontrado fuerte correlación entre conducta disruptiva de los alumnos y "Burnout" docente destacan Borg y Riding (1991), Byrne (1994), Lamude et al. (1992) y Whiteman et al. (1985). Comparaciones entre altos y bajos niveles de este síndrome en docentes muestran que la conducta negativa de los alumnos se asocia con altos niveles de "Burnout" autoinformados por los docentes (Pierce y Molloy, 1990).

Los profesores tienden a identificar de forma espontánea la conducta disruptiva de los alumnos como una fuente de estrés (Blase, 1982).

En estudios donde también se han considerado otras fuentes tales como variables organizacionales, ambigüedad de rol o presiones administrativas, la conducta negativa del alumnado emerge como el más fuerte predictor de "Burnout" (Hart et al., 1995; Kyriacou, 1987).

Los profesores que en estudios encuentran la conducta negativa del alumnado como variable más estresante, reportan niveles más elevados de "Burnout" (Hastings y Bham, 2003).

Friedman (1995) señala que uno de los principales inconvenientes de considerar la mala conducta de los alumnos como variable es que ésta se toma

como representación global del aula, ya que los profesores toman contacto con los alumnos como grupo, no como alumnos individuales. Este autor desarrolla la escala de modelos de conducta de estudiantes (PBP; Pupil Behavior Patterns, Friedman, 1994) a través de la cual los profesores valoran la conducta de los estudiantes de su grupo en tres dimensiones: falta de respeto, sociabilidad y atención/cortesía, siendo la dimensión falta de respeto el predictor más fuerte del síndrome. Paralelamente, los propios alumnos encuentran esta dimensión como la más irritante y disruptiva hacia sus profesores (Friedman, 1995).

Friedman (1994) utilizando una adaptación del MBI (Maslach et al., 1996) con profesores de educación primaria de Israel, relaciona las tres dimensiones de la escala PBP con su adaptación de la escala del MBI, encontrando que Cansancio Emocional es precedido por falta de respeto y sociabilidad, mientras que Realización Personal es precedida por falta de respeto y cortesía.

Hastings y Bham (2003), replicando parcialmente el estudio de Friedman (1995), con docentes británicos de primaria utilizando la PBP (Pupil Behavior Patterns, Friedman, 1994) y considerando las tres dimensiones del MBI (Maslach y Jackson, 1981), encuentra que la conducta negativa de los alumnos repercute aumentando los niveles de “Burnout”. Sobre las variables en las que más repercute, encuentra diferencias con respecto a los estudios de Friedman (1995). Hastings y Bham (2003) considera que se debe a la influencia de variables transculturales y pone de manifiesto que más que importar en qué grado afecta la mala conducta de los alumnos debemos investigar cómo y de qué manera lo hace.

McCormick y Barnett (2011) en un estudio realizado con 416 profesores en Australia concluyen que el mal comportamiento de los estudiantes influye en la predicción de cada una de las tres dimensiones del “Burnout”

Tradicionalmente el clima escolar o del aula ha sido estudiado como posible predictor del “Burnout” en profesores utilizando escalas de medida unidimensional. Así, Byrne (1994) utilizó la escala de clima de aula de 11 ítems de Bacharach, et al. (1986) que no recogen en su conceptualización el área psicosocial. Sin embargo,

desde mediados de la década de los 60 se viene recogiendo por parte de diferentes investigadores la importancia de plantear la concepción teórica del “Burnout” en los centros escolares desde una perspectiva multidimensional (Fraser, 1998) que incluya la importancia del clima escolar general y del aula en particular.

Ya desde un punto de vista multidimensional, para Dorman (2003) el reconocimiento del clima escuela/clase como posibles variables predictoras de “Burnout” es consistente con la interpretación psicosocial que Lens y Jesus (1999) realizan sobre estrés y “Burnout” docente, así como con el punto de vista de Maslach y Leiter (1999) donde el ambiente social es considerado el punto clave tanto en entendimiento del síndrome como en su intervención.

Lamude et al. (1992) sugieren que la razón por la cual los alumnos se resisten a los esfuerzos de los docentes por mantener el orden en las aulas depende del grado de percepción del alumno respecto del estrés que sufren sus profesores.

Está ampliamente demostrado con los estudios realizados en los últimos 30 años que el ambiente de la clase es un determinante significativo en el aprendizaje de los alumnos (Fraser, 1994, 1998; Soerjaningsih, Fraser y Aldridge, 2001), es decir, los alumnos aprenden mejor cuando predicen un ambiente de aula positivo.

Dorman (2003) en un estudio llevado a cabo con 246 profesores de primaria y secundaria de centros escolares privados de Queensland concluye un modelo explicativo del “Burnout” docente donde destaca tres variables relacionadas con el clima de aula siendo tratadas de forma multidimensional. La variable interacción profesor-alumnos y orientación correlaciona significativamente y de forma negativa con la dimensión Realización Personal; la cooperación entre alumnos en el aula correlaciona de forma significativa y negativa con Despersonalización, y de forma positiva con Realización Personal; orden y organización del aula correlacionan de forma negativa con Cansancio Emocional. Estas conclusiones son consistentes con los resultados obtenidos por otros investigadores centrados en las repercusiones de la conducta disruptiva de los alumnos (Balson, 1992; Borg, 1990) y sobre la relación “Burnout” y conducta negativa del alumnado (Borg y Riding, 1991; Boyle et al. 1995; O’Connor y Clarke, 1990). Para este autor mientras las características del trabajo

docente han cambiado en muchas áreas profesionales, el clima escolar no los contempla ni los refleja en los apoyos externos al aula que el docente puede hacer servir.

Salanova et al. (2005) obtienen en un estudio longitudinal con una muestra de 274 docentes de secundaria que los “obstáculos sociales” que se refieren a indisciplina, desinterés del alumnado por aprender, y actitud negativa de las familias respecto del aprendizaje de sus hijos se relacionan de manera significativa y positiva con Cinismo y Despersonalización (dos dimensiones del “Burnout”).

Otero-López, Castro y Villardefrancos (2009) encuentran con una muestra española de 1386 docentes de ESO de Galicia diferencias significativas entre los grupos de mayores niveles de “Burnout” para cada una de sus tres dimensiones refiriendo los siguientes ítems por orden de relación con cada una de las dimensiones: el grupo de docentes con mayores niveles de Cansancio Emocional señalan el manejo con alumnos con problemas de disciplina, mantener la disciplina en el aula, entrevistarse con padres de alumnos disruptivos y actitudes desafiantes hacia el docente; en cuanto a docentes con mayores niveles de Despersonalización aluden entrevistarse con padres de alumnos disruptivos, actitudes desafiantes hacia el docente, vandalismo en las instalaciones del centro y mantener la disciplina en el aula; para Realización Personal los docentes con menor nivel refieren los ítems entrevistarse con padres de alumnos disruptivos, tratar con alumnos con problemas de disciplina, agresividad verbal de los alumnos y la dificultad para mantener la disciplina en el aula.

Otros aspectos que influyen sobre el clima de aula/ centro y que pueden repercutir sobre los niveles de “Burnout” de los profesores son los deficientes equipamientos de las escuelas y aulas (Bhagat, Allie y Ford, 1991; Cox, Boot, Cox y Harrison, 1988; Kyriacou y Sutcliffe, 1977, 1978; Temml, 1994; Wulk, 1988), clases con muchos alumnos (Häbler y Kunz, 1985; Knight-Wegenstein, 1973; Merz, 1979; Schuh, 1962; Urban, 1985), ruidos (Knothe, Scheuch, Misterek, Meyer y Thümmeler, 1991; Leuschner, 1979; Scheuch, Leipnitz, Schreinicke y Rudow, 1978; y Wulk, 1988), malos horarios y tiempo de trabajo (Häbler y Kunz, 1985; Saupe y Möller, 1981; Schäfer, 1990; Wulk, 1988), malas relaciones con los compañeros (Brenner et

al., 1985; Esteve, Sacristán y Vera, 1988; Martínez, 1984; Ortiz, 1995; Wanberg, 1984), con el director (Clark, 1980; Needle, Griffin, Svendsen y Berney, 1980; Tellenbeck, Brenner y Lofgren, 1983), con padres y madres de alumnos (Kalker, 1984, Mykletun, 1984 y Wanberg, 1984) y con la comunidad (Cox, 1978; Needle, Griffin y Svendsen, 1981).

El informe TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey, 2009) considera al clima del aula como un factor importante para el rendimiento de los alumnos, cerca del 60% de los profesores trabajan en escuelas cuyo director dice que un clima negativo del aula impide mayores progresos en el aprendizaje. Además, se resalta que un clima positivo en el centro y en las aulas está relacionado con aspectos como las creencias de los profesores, el trabajo en equipo, la satisfacción en el trabajo, sus actividades de formación y la adopción de diferentes métodos de enseñanza. El informe TALIS (2009) confirma que, en general, el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza se ve favorecido en buena medida por un clima positivo de la clase. Pero esta relación no se cumple en todos los países, particularmente en España y Portugal, donde el tiempo dedicado a la enseñanza es muy próximo a la media de los países TALIS (2009) pero el índice que ofrece el clima de la clase es el más modesto de los países considerados.

Así pues, podemos concluir que un clima escolar positivo no sólo es importante por el efecto inmediato en el rendimiento de los alumnos (Fraser, 1991) sino también y muy especialmente porque contribuye a reducir el “Burnout” docente, especialmente en su dimensión Realización Personal.

### **AMBIENTE FÍSICO**

No hemos encontrado investigaciones en el ámbito docente que recoja la posible influencia del ambiente físico en el proceso de “Burnout”. Sin embargo, a modo general las condiciones ambientales tales como temperatura, ruido, condiciones higiénicas, iluminación, peligrosidad, espacio físico, pueden ser factores que contribuyan en el proceso de estrés laboral y “Burnout”.

Savicki y Cooley (1987) señalan cómo el confort físico percibido por el trabajador es un importante predictor del síndrome, sobre todo para la escala Realización Personal.

Arcenillas (2003) señala que la disposición espacial en las aulas de colegios e institutos produce más estrés que otras por los impedimentos que suponen en cuanto a oportunidades de establecer relaciones interpersonales y grupales de ayuda entre compañeros de trabajo. Esta autora señala en su estudio realizado con profesores de primaria que el nivel de ruido aparece como principal factor de estrés de rol utilizando el CBP-R (Cuestionario de Burnout de Profesores-Reducido; Moreno-Jiménez et al., 2000a).

En el medio escolar de niveles de enseñanzas obligatorias, las características ambientales de los centros escolares suelen ser más o menos homogéneas dentro de unos límites. Si nos fijamos en los edificios construidos durante un determinado periodo de tiempo, éstos suelen tener las mismas condiciones incluso a nivel de distribución de las aulas, por lo que las mayores diferencias las podemos encontrar en función de la antigüedad de los edificios. Por estos motivos podemos considerar que los factores ambientales, a no ser que se den características anómalas en centros determinados, no deberían ser factores diferenciales en función del nivel del "Burnout" docente.

### **INNOVACIONES TECNOLÓGICAS: TECNOESTRÉS**

El tecnoestrés se ha definido como una enfermedad causada por la falta de habilidad para tratar con las nuevas tecnologías de manera saludable (Brod, 1984). En 1997, Weil y Rosen siguen matizando la connotación negativa del concepto definiéndolo como el impacto negativo sobre las actitudes, pensamientos, comportamientos o fisiología causado directa o indirectamente por la tecnología.

Salanova, Cifre y Martín (1999) denominan tecnoestrés al desajuste que hay entre demandas y recursos personales relacionados con la tecnología.

McGoldrick y Cooper (1985) encuentran que en una fase cercana a la jubilación, la adaptación a nuevas tecnologías entre otras variables, constituye una fuente de estrés de especial importancia.

Fisher (1984) señala el impacto, cada vez más acelerado, de los cambios tecnológicos sobre el estrés ocupacional.

Cordeiro (2001) señala que los maestros de primaria de su estudio en Cádiz clasificados como “sanos” y “fronterizos” siguiendo el modelo de fases de Golembiewski, Muzenrider y Carter (1983) se asocian a variables innovadoras, mientras que los clasificados como sujetos “Burnout” se corresponden con los que no tiene claro su talante innovador.

Peiró (1992) señala que los trabajos que requieren de un alto grado tecnológico generan puestos laborales donde prevalece el componente cognitivo, separando el procesamiento de la información de los componentes sociales, favoreciendo actitudes de Despersonalización con respecto a los usuarios de la organización.

Salanova (2003) recalca que, si bien existen diferentes estudios sobre las causas de aparición del tecnoestrés la investigación sobre sus consecuencias es más escasa y con resultados contradictorios; influyendo de manera positiva en el bienestar psicológico generando entusiasmo y experiencias óptimas (Chen, Wigand y Nilan, 1999; Cifre, Llorens, Martínez y Salanova, 2000; Llorens, Schaufeli, Bakker y Salanova, 2007), o de manera negativa con consecuencias negativas para la persona y la organización generando ansiedad o insatisfacción (Korunka, Weiss, Huemer y Karetta, 1995; Prieto, Zornoza, Orengo y Peiró, 1996; Salanova y Schaufeli, 2000), absentismo o reducción del desempeño (Salanova, 2003), e incluso podría terminar en el desarrollo del síndrome del “Burnout” (Llorens et al., 2005).

Llorens, Salanova y Ventura (2007) señalan que el tecnoestrés alberga tres subtipos: tecnoansiedad, tecnofatiga y tecnoadicción. Centrándose en el primero, Salanova (2003) lo define como un estado psicológico negativo relacionado con el



uso de las TIC o amenaza de su uso en un futuro. Este estado está condicionado por la percepción de un desajuste entre las demandas y los recursos relacionados con el uso de las TIC que lleva a un alto nivel de activación psicofisiológica no placentera y al desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC. Las autoras llevan a cabo un estudio longitudinal con 274 profesores de ESO para conocer cómo afecta el tecnoestrés directamente en las creencias de eficacia e indirectamente en el desarrollo del “Burnout” docente. Sus conclusiones muestran que el tecnoestrés tiene un efecto negativo sobre las creencias de eficacia, que a su vez genera “Burnout” 8 meses después; es decir, los docentes que sufren tecnoestrés se perciben menos eficaces a nivel profesional y con el paso del tiempo esta situación de baja eficacia les lleva a experimentar más agotamiento y cinismo en relación a su labor profesional. Así pues, demuestran una fuerte evidencia del impacto negativo del tecnoestrés sobre las creencias de eficacia, que a su vez, provoca el desarrollo del síndrome del “Burnout”; estos resultados estarían según las autoras a favor del rol mediador de las creencias de eficacia entre tecnoestrés y “Burnout”.

## **CULTURA**

Dentro de este factor podemos encontrar dos tipos de cultura, la cultura entre diferentes pueblos, naciones, etc. y la cultura intrínseca a la organización donde trabajamos.

Lazarus y Folkman (1984) indican que la cultura puede entenderse como una variable personal que interviene en los procesos de evaluación y afrontamiento de las situaciones estresantes. Desde este punto de vista, algunos autores consideran que las diferencias culturales y la prevención/ intervención sobre el “Burnout” depende de las circunstancias laborales pero también de los aspectos culturales (Savicki, 2000).

Para Hofstede (1991) la cultura es la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo o categoría de gente de otros. En la década de los 80, elaboró una tipología de culturas (Hofstede, 1980) según la cual se

pueden distinguir las culturas en base a cuatro factores: distancia de poder, individualismo-colectivismo, masculinidad-feminidad, y evitación de la incertidumbre.

Molero (2002) considera que la cultura está constituida por un conjunto de creencias, actitudes, valores y prácticas compartidas por un grupo de individuos que tienen una historia común y participan de una estructura social.

En la primera aceptación del término, Pines y Guendelman (1995) mantienen que el “Burnout” no afecta por igual a individuos de diferentes culturas y por tanto la cultura es mediadora en la incidencia del síndrome. Esta afirmación se asocia al hecho de que la cultura puede condicionar la manera de entender las relaciones sociales y los diferentes apoyos que las personas reciben.

Los estudios transculturales sobre el síndrome han sido fundamentalmente publicados a partir del año 2000 (Golembiewski, Boudreau, Muzenrider y Lou, 1996; Mann-Feder y Savicki, 2003; Muhammad y Hamdy, 2005; Pines, 2004; Savicki, 2002; Schaufeli y Enzmann, 1998), y aunque en número han sido más bien escasos autores clásicos como Freudenberg (1989) no era ya ajeno a este enfoque al reconocer la importancia que tienen los valores sociales, la ética, y la moral de la sociedad en el desarrollo del síndrome. A mediados de la década de los 80, Sarason (1985) afirmó que tanto valores sociales, como condiciones económicas, y los momentos históricos son elementos decisivos para explicar los procesos de generación individuales y colectivos del “Burnout” al no ser este fenómeno una característica individual e interna del sujeto exclusivamente, sino que es fruto de una suma de características psicológicas que reflejan las estructuras amplias de una determinada sociedad.

Parece claro, tras observar la revisión bibliográfica, que el “Burnout” no es un problema que se reduzca a ámbitos laborales de Estados Unidos u otros países de habla inglesa como Reino Unido o Canadá (Golembieski, Scherb y Bourdreau, 1993), sino que se amplía en el dominio geográfico y cultural de forma que puede considerarse un problema no sólo transnacional sino tanscultural.

Golembieski et al. (1993) resumen en los siguientes puntos los aspectos transnacionales más importantes de la investigación del “Burnout”:

- Los efectos del estrés y “Burnout” están ampliamente extendidos en la mayoría de los países, siendo sus efectos mayores en los países más desarrollados.
- Los estudios de replica tienden a encontrar perfiles del síndrome más benévolos en los países con un estilo de vida más relajado.
- Los estudios transnacionales frecuentemente no tienen suficientemente en cuenta las diferencias culturales y conductuales entre países.
- Los estudios tienden a encontrar que las fuentes de estrés, los problemas de salud mental y el bienestar tienden a ser similares entre nacionalidades similares (países asiáticos vs. anglosajones).
- Los resultados de los estudios transculturales tienden a encontrar perfiles diferenciales semejantes (niveles más elevados del “Burnout” y sus consecuencias en las mujeres).

La cultura influye en la conducta humana, de forma que los factores que tienen que ver con las diferentes lenguas, las diferencias geográficas, las diferentes políticas y la diferente historia son factores importantes en el entendimiento de los fenómenos psicológicos (Triandis, 1996). En el estudio del “Burnout” las diferencias culturales y el contexto profesional influyen en los indicadores de estrés, así por ejemplo se han encontrado diferencias significativas en los niveles de agotamiento emocional en función de aspectos culturales (Moreno-Jiménez, Garrosa, Benavides-Pereira y Gálvez Herrer, 2003). Estos resultados parecen indicar que el “Burnout” no depende completamente de características personales y problemas relacionados con las condiciones de trabajo, existen otros factores culturales en el contexto que tienen una importancia relevante en el proceso que da lugar al síndrome.

Maslach et al. (2001) indican que cuantitativamente el perfil norteamericano y europeo del “Burnout” difieren de modo que los niveles europeos suelen ser más bajos en Agotamiento y Cinismo en comparación con los americanos. Los autores indican que las razones de estas diferencias no están claras, pero apuntan las siguientes posibles razones:

- Una tendencia de respuesta menos extrema en los europeos que en los americanos.
- Mayor aceptación social del cinismo individualista en la población americana que en la europea.
- Mayor orientación al logro en la sociedad americana, que podría generar mayores niveles del síndrome.
- El trabajo en sí mismo podría ser más estresante y agotador en Estados Unidos que en Europa.

Al mismo tiempo los autores enfatizan que las diferencias en los niveles de “Burnout” existen tanto dentro de la misma nacionalidad o país como entre diferentes nacionalidades.

Pines (2002a, 2004) observa con docentes de Israel menores niveles de “Burnout” que sus colegas americanos (trabajando en contextos educativos similares). El autor lo argumenta basándose en que el pueblo de Israel está aún en lucha con cuestiones existenciales básicas debido a la trayectoria de holocaustos y guerras vividas, presentando mayores niveles de existencialismo en su vida y pensando que su contribución a la educación es muy significativa.

Partiendo de los datos recogidos en el estudio “Euroteach” (donde participan docentes de 11 países europeos: Bélgica, Inglaterra, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, España y Suiza); Kantas y Vasiliki (1997) obtienen que los 220 docentes griegos de la muestra de primaria y secundaria obtienen menores niveles de “Burnout” en comparación con docentes de otros países.

Verhoeven et al. (2003) partiendo igualmente de los datos recogidos en el Proyecto “Euroteach” no encuentran diferencias significativas al comparar la muestra de docentes alemanes de secundaria con los restantes colegas europeos en cuanto a Cansancio Emocional; sin embargo, sí obtiene puntuaciones significativas más elevadas en Despersonalización y menores en Realización Personal y satisfacción laboral.

Konstadina y Joeques (2003) también dentro del marco “Euroteach” observan que los docentes ingleses participantes en el estudio presentan mayores síntomas de “Burnout” y quejas somáticas, así como menor nivel de satisfacción en comparación con los resultados obtenidos en otros países.

Lau, Yuen y Chan (2005) en un estudio transcultural con docentes de Hong Kong y Norte América, obtienen que los primeros puntúan en la misma media en Cansancio Emocional y Realización Personal, pero en un rango inferior en Despersonalización.

Benavides-Pereira, Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2006) en un estudio transcultural llevado a cabo con 264 profesores de primaria de Madrid y 366 de Maringá-Brasil señalan, a través del CBP (Moreno-Jiménez et al., 2000a), diferencias y dificultades que no pueden ser ignoradas, en especial por los profesores brasileños que admiten intranquilidad con su futuro profesional, así como que su trabajo está más allá de que se podría esperar de ellos y que los criterios para una buena educación son muy elevados además de contar con pocos recursos. También son los profesores de Brasil los que más señalan que las instalaciones de las escuelas se mantienen en buenas condiciones. Las dificultades de relaciones entre docentes-padres, así como entre docentes-alumnos son más referidas por los profesores brasileños, mientras que las dificultades con superiores son un poco más frecuentes entre los españoles. La satisfacción en el trabajo, más que el sueldo, ha sido un factor relevante en el grupo estudiado.

Estos enfoques se centran en los aspectos cuantitativos de las diferencias entre las muestras de diferentes países, lo que permite establecer tanto un “perfil cultural” como un “perfil profesional” (Schaufeli y Enzmann, 1998).

En cuanto a la cultura organizacional, destaca el término “cultura corporativa” definida como conjunto de significados compartidos. Su aplicación al estudio del “Burnout” ha sido escasa, pero se muestra como uno de los grandes enfoques actuales en la descripción y explicación de los comportamientos en este nivel. La cultura corporativa es un elemento de cohesión, entendimiento y prácticas comunes entre los diferentes miembros, proporcionando un sentido de implicación

organizacional, sentimiento de autoestima profesional y personal, etc. El resultado de este planteamiento implica una cultura con menor desgaste profesional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la cultura corporativa puede tener su contrapartida, ya que si esta excelencia se convierte en una sobrecarga psicológica difícil de asumir puede convertirse en una fuente de “Burnout” (Schein, 1988).

Winnubst (1993) siguiendo el modelo de Mintzberg (1979) considera que existen dos grandes tipos de culturas organizativas en función de su estructura: la burocracia mecánica y la burocracia profesional. El sistema educativo está encuadrado dentro de la estructura burocrática profesional donde los factores de “Burnout” residen principalmente en la falta de definición de la propia competencia, lo cual ligado al síndrome, recae fundamentalmente en el rol docente.

Así pues, vemos como en cualquiera de sus dos vertientes, el papel de la cultura es muy importante en el estudio del “Burnout”, y nos debe servir para tomar precauciones a la hora de interpretar los resultados obtenidos en diferentes investigaciones.

Tras haber realizado el recorrido por las variables que pueden estar influyendo en el proceso de desarrollo del síndrome, es fácil concluir que no se puede establecer un perfil homogéneo de docentes que sufren “Burnout”; sin embargo, a continuación se recogen autores que lo proporcionan en base a sus investigaciones.

Para Cordeiro (2001) el perfil de los docentes que sufren “Burnout” sería el de un profesor varón, casado, con media de edad de 40 años, recién llegados a su centro de destino definitivo o con más de 15 años continuados de servicio en centros considerados como conflictivos, mayoritariamente tutores, poco colaboradores con las reformas educativas, y poco o nada innovadores. El nivel de padecimiento del síndrome de este perfil iría en aumento a medida que se aleja la docencia del profesor de la especialidad para la que se preparó. Creen no haber recibido una adecuada formación, y no volverían a ejercer esta profesión si pudieran elegir.

Para Salanova, Llorens y García (2003) el perfil socio-laboral del profesor quemado es el siguiente:

- Las mujeres son las que se encuentran más agotadas, menos eficaces y la que muestran mayores síntomas depresivos.
- Los profesores de entre 43-57 años muestran mayores niveles de cinismo, menos eficacia profesional, más depresivos y menor satisfacción laboral.
- Los que imparten grupos mixtos de Enseñanza Secundaria y Enseñanza Obligatoria muestran mayores niveles de agotamiento y cinismo.
- Los que imparten la ESO muestran mayores niveles de ansiedad.

Para terminar este apartado señalamos el estudio realizado por Coulter y Abney (2008) al examinar en qué medida los niveles de “Burnout” de docentes de escuelas internacionales difieren de los niveles de aquellos que trabajan en su país de origen, obteniendo con una muestra de 105 docentes canadienses en centros de educación secundaria que los docentes de escuelas internacionales presentan, estadísticamente, niveles del síndrome inferiores a los compañeros que trabajan en su país de origen. No obstante, cabe señalar que la medida del “Burnout” se realiza con el Burnout Test Form 1 (Jerabeck, 2001) que tiene en cuenta datos no paramétricos, con las limitaciones que esto conlleva.

### **2.3.3. ANTROPOMÉTRICAS, BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS**

Aunque en menor cuantía si lo comparamos con otros tipos de medidas del “Burnout”, se han realizado estudios basados en la objetividad de pruebas fisiológicas, bioquímicas e inmunológicas. La literatura indica el predominio de investigaciones realizadas mediante la cumplimentación de autoinformes, echándose en falta un mayor número de estudios fisiológicos, bioquímicos e inmunológicos para el estudio del Burnout en el profesorado (Guerreo et al. 2001; Rudow, 1999), al ser indudable la objetividad y la validez de sus resultados. En este sentido, se demanda el desarrollo de medidas múltiples que no se limiten a los cuestionarios (Maslach y Leiter, 1999), recomendándose especialmente la

combinación de medidas orgánicas y fisiológicas con los autoinformes (Moriana y Herruzo, 2004; Rudow, 1999).

Para Moriana y Herruzo (2003) este tipo de pruebas son infrecuentes debido a la tecnología aplicada y la poca disponibilidad del profesorado para hacerse pruebas, así como por la asociación de determinadas medidas orgánicas con el estrés o el "Burnout", como respuestas físicas a estos. Ranchal y Vaquero (2008) apuntan la falta de estudios que relacionen el Test de Maslach para medir el "Burnout" con variables biológicas Moriana y Herruzo (2004) reflejan la necesidad de aumentar el número de investigaciones relacionadas con medidas orgánicas y fisiológicas ante la objetividad y validez de los resultados, siendo de gran interés comparar estas medidas con los resultados de los autoinformes.

Principalmente se han tomado medidas del pulso en actividades diarias en los centros escolares (Scheuch et al., 1978), electrocardiograma en actividades concretas y en actividad total, presión sanguínea (Scheuch et al., 1978), catecolaminas durante un día y a lo largo de un curso (Brenner et al., 1985; Karpenko, 1975; Kinnunen, 1989); dieta alimenticia (Bradfield y Fones, 1984) niveles de 17-Oxycorticosterina, e inmunoglobulinas (Karpenko, 1975; Ursin, Mykletun, Tonder, Vaernes, Relling y Murison, 1984). En las conclusiones de estos estudios se observa que la experiencia de estrés crónico reduce los niveles de algunas inmunoglobulinas, aumenta el pulso, el latido del corazón, la presión sanguínea y las catecolaminas, derivándose un notable riesgo de sufrir enfermedades cardiovasculares.

Ranchal y Vaquero (2008) recogiendo una muestra obtenida con 186 docentes de la provincia de Córdoba seleccionados a partir del personal funcionario que participó en los reconocimientos de vigilancia de la salud durante el curso 2004/2005 estudian las variables fisiológicas y bioquímicas (presión arterial, glucemia y colesterolemia), así como con el Índice de Masa Corporal. Los autores, a diferencia de otros estudios, no encuentran diferencias significativas entre los niveles de "Burnout" y la tensión arterial; tampoco al correlacionar dichos componentes con los niveles de glucemia, y lípidemia (HDL y Triglicéridos). No obstante, los resultados obtenidos por Ranchal y Vaquero (2008) podrían estar influenciados por el llamado



"efecto del trabajador sano" (Gil-Monte, 2005) al no acudir a los reconocimientos médicos los individuos más afectados por el propio síndrome, apuntando los autores hacia la necesidad de realizar estudios más avanzados que incluyan análisis genéticos en muestras de mayor tamaño. Sin embargo, sí encuentran diferencias significativas entre la variable "Realización Personal" y la categoría del IMC, recodificado en normopeso y sobrepeso / obesidad, de forma que los docentes que con mayor nivel de "Realización Personal" presentan un IMC más favorable. El IMC relaciona la talla y el peso; sería sensato pensar que cuando un sujeto se siente realizado se preocupa más de su salud, procurando el mantenimiento de un peso adecuado, incluso de realizar mejor su trabajo. Se observa que las mujeres con normopeso participan más en grupos de trabajo que aquellas con sobrepeso u obesas. Estos datos refuerzan la idea de retroalimentación entre la salud, el bienestar, el trabajo y la productividad; si bien, los autores señalan que son necesarios estudios longitudinales y experimentales que confirmen esta conclusión.

### **3. FACTORES, CICLOS Y MODELOS EXPLICATIVOS DEL BURNOUT**

#### **3.1. FACTORES QUE CAUSAN ESTRÉS Y/O “BURNOUT” EN LA ENSEÑANZA**

Hay un gran número de trabajos que han intentado identificar las fuentes específicas de estrés y “Burnout” en la docencia. No obstante, estas fuentes resultan ser diferentes y con frecuencia variables según los estudios consultados, la población docente específica, y la cultura a la que pertenece.

Autores clásicos dentro del estudio del “Burnout” señalan entre otras las siguientes causas: conducta disruptiva de los alumnos incluido el ruido, conductas de mala educación y pobres actitudes hacia el trabajo escolar (Borg, Riding y Falzon; 1991), problemas de disciplina creados por los alumnos (McCormick, 1997), apatía y bajas expectativas de los alumnos (Burke y Greenglass, 1993) o falta de motivación (Byrne, 1994).

A continuación mostramos una recopilación cronológica y meramente descriptiva de las causas o factores que diversos autores han recogido como principales fuentes de estrés o “Burnout” en la docencia.

- **Kyriacou y Sutcliffe** (1978a) con una muestra de 257 maestros de diferentes niveles educativos de Inglaterra obtienen cuatro factores que agrupan las diferentes fuentes de estrés en docentes:
  - Problemas de conducta con alumnos.
  - Pobres condiciones de trabajo.
  - Presiones de tiempo.
  - Problemas derivados de la organización escolar.

- **Cichon y Koff** (1980) con docentes de diferentes niveles de Chicago obtienen también cuatro factores:
  - Preocupaciones prioritarias: disciplina de los alumnos, concretamente control de alumnos problemáticos, recibir amenazas a nivel personal e insultos.
  - Problemas organizativos: traslados involuntarios, reorganización de problemas educativos, etc.
  - El tercer y cuarto factor agrupa características directamente relacionadas con la práctica docente: cómo enseñar a alumnos con bajo nivel, cómo realizar reuniones con padres, etc.

Los autores señalan que los docentes sienten como menos estresantes las situaciones de tipo pedagógico ya que son sobre las que ejercen un mayor control.

- **Clark** (1980) desarrolla el TOSFQ (Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire), y nos señala las siguientes fuentes de estrés docente:
  - Escasa competencia profesional.
  - Interacción entre docente-equipo directivo.
  - Interacción con compañeros.
  - Homogeneidad en las instrucciones.
  - Sobrecarga laboral.
- **Blase** (1982) agrupa los factores que causan estrés docente en dos grandes grupos:
  - Factores de primer orden: inciden directamente sobre la acción del docente en su aula, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas. Entre estos factores encontramos:
    - Falta de recursos materiales.
    - Malas condiciones de trabajo (conservación de edificios, mobiliario, etc.).
    - Violencia en las instituciones escolares.
    - Agotamiento docente y acumulación de exigencias sobre el profesor.

- Factores de segundo orden: aluden a las condiciones ambientales, al contexto en el cual se ejerce la actividad docente. Su acción es indirecta afectando a la eficacia del profesor al inhibir su activación, implicación y esfuerzos profesionales. Entre los factores de segundo orden encontramos:
  - Modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización.
  - Contestación y contradicción de la función docente.
  - Modificación del apoyo del contexto social.
  - Ambigüedad de los objetivos del sistema de enseñanza y malestar por el avance del conocimiento.
  - Imagen profesional no ajustada a la realidad.

Esteve (1987) destaca que si estos factores se presentan de forma aislada, las repercusiones apenas son significativas, pero si se acumulan inciden sobre la autoimagen del docente y de su competencia profesional pudiendo llegar a provocar una crisis de identidad que derive en una autodepreciación del yo.

- **Maslach** (1982), **Ratliff** (1988), **Dinhan y Scott** (1996) consideran los siguientes factores como predictores del “Burnout”:
  - Nivel de interacciones con alumnos y compañeros.
  - Oportunidades de acceder a nuevos conocimientos.
  - Salario.
  - Oportunidades para desarrollar la carrera profesional.
  - Estructura del centro educativo.
  - Ratio de alumnos.
  - Disponibilidad de recursos.
  - Procedimientos y políticas educativas.
  - Seguridad en el trabajo.

- **Santos** (1983) habla de la “erosión docente” y alude a tres factores principales:
  - Causas sociológicas: remuneración insatisfactoria, desmitificación del rol docente y deterioro de la autotimagen.
  - Causas psicológicas: crisis de identidad o desencanto frente al alumnado.
  - Causas filosóficas: fines de la educación y del sistema educativo.
  
- **Sakharov y Farber** (1983) señalan como principales causas del “Burnout” docente:
  - Dificultades en el manejo de conductas disruptivas del alumnado.
  - Incompetencia de la administración.
  - Pérdida de apoyo de los equipos directivos para hacer frente a la disciplina.
  - Salarios bajos.
  - Pérdida de movilidad laboral.
  - Movilidad involuntaria.
  - Presión pública.
  - Demandas familiares.
  - Excesiva burocracia.
  
- **Farber** (1984) en su estudio realizado con 365 docentes de escuelas públicas suburbanas de EEUU, apunta tres principales factores:
  - Problemas con la Administración.
  - Falta de oportunidades para promocionar profesionalmente.
  - Exceso de burocracia.
  
- **Cox y Brockley** (1984) en una revisión bibliográfica de estudios relacionados con estrés docente apuntan cinco categorías:
  - Desarrollo profesional.
  - Naturaleza del trabajo: elevada ratio de alumnos, métodos de enseñanza, comportamiento de alumnos, etc.

- Ambiente físico.
- Organización de la escuela.
- Relación escuela-comunidad.

- **Foxworth, Karnes y Leonard (1984)** centran su estudio con maestros de Educación Especial y señalan cuatro factores:

- Interrelación con otros maestros: situaciones problemáticas producto de la relación con otros colegas.
- Trabajo y compensación: salario, organización y promoción profesional.
- Trabajo con los alumnos: disciplina y motivación.
- Percepción de respeto por parte de los demás: consideración y valoración por parte de la Administración, alumnos y sociedad en general.

- **Gosselin (1984)** recoge cinco fuentes de estrés docente:

- Motivaciones para la elección de la profesión docente.
- Distancia entre el ideal soñado y la realidad.
- Relación profesor- alumno.
- Relación profesor-familias.
- Relación profesor-autoridades.

- **Seva (1985)** cita 12 fuentes de estrés docente:

- Excesivo trabajo y amplios horarios.
- Burocratización: las labores docentes aumentan de forma continua.
- Bajos sueldos.
- Falta de reconocimiento social de la labor docente.
- Falta de reconocimiento de los superiores y de la institución, especialmente de la pública.
- Masificación del alumnado.
- Dificultades continuas y cada vez más difíciles con los adolescentes y los problemas conflictivos.

- Choque con la insuficiente educación que reciben los alumnos desde las familias.
- Dificultades crecientes en la relación con las familias que se colocan al lado de sus hijos y en contra del profesor.
- Devaluación de la autoridad del profesor en mundo regido por la ley del mínimo esfuerzo.
- Falta de acomodación entre el ideal pedagógico y la dura y fría realidad, sometida a estrictos horarios, órdenes y papeles.
- Falta de apoyo de la investigación personal y directa.
- Sentida necesidad de auténtica libertad para enseñar, ahogada por trabas burocráticas y administrativas.

- **Friedman y Lotan** (1985) señalan como principales variables predictoras de “Burnout” docente:

- En un primer bloque: Manejo del control de conductas disruptivas en el aula, violencia y apatía del alumnado, pobres relaciones entre alumnado y profesorado.
- En un segundo bloque: Insensibilidad administrativa, pérdida de apoyo, incompetencia burocrática y pérdida de consideración en las decisiones organizacionales.

- **Blase** (1986) con docentes de diferentes niveles de enseñanza de Estados Unidos detecta nueve fuentes de estrés:

- Organizativas: administración del tiempo, trabajo burocrático, falta de material, instalaciones físicas, reuniones, tamaño de las aulas, demandas conflictivas, acontecimientos deportivos, esquemas organizativos deficientes.
- Estudiantes: problemas de disciplina, apatía, falta de logros, absentismo.
- Administrativas: expectativas profesionales no claras, falta de soporte, expectativas no razonables, procedimientos de evaluación no adecuados, falta de oportunidades.
- Maestros: conflictos, falta de cooperación, incompetencia y/o la irresponsabilidad, actitudes negativas, falta de comunicación.

- Padres: interferencias de las familias respecto a la tarea docente, falta de soporte, apatía, falta de comunicación y entendimiento.
- Profesional: falta de avance profesional, bajos salarios, inseguridad del empleo.
- Personal: conflictos entre valores a nivel personal.
- Programas académicos: repeticiones de los programas educativos, objetivos poco realistas o estándares educativos bajos.

- **Dewe (1986)** señala las siguientes fuentes de estrés:

- Sobrecarga laboral.
- Pérdida de control sobre las actividades y sus resultados.
- Escasa satisfacción laboral.
- Conflicto de rol.
- Cambios rápidos y excesivos.
- Conflictos interpersonales.
- Expectativas no ajustadas a la realidad.

- **Payne y Furnham (1987)** en un estudio realizado con 444 maestros de educación secundaria de las islas Barbados expone ocho factores de fuentes de estrés:

- Administración del tiempo.
- Relaciones con la autoridad.
- Comportamiento de los estudiantes.
- Problemas de tipo profesional.
- Seguridad/ competencia de los maestros.
- Interferencias burocráticas.
- Relaciones con los compañeros de trabajo.
- Condiciones de trabajo.



- **Cox** (1988) en un estudio con profesores de secundaria de Inglaterra, señala cuatro factores de fuentes de estrés:
  - Formación y desarrollo de la carrera profesional.
  - Factores inherentes a la profesión: situaciones del aula y relación con alumnos conflictivos.
  - Escuela como organización, su cultura y cómo dirigirla.
  - Fuentes externas al centro: expectativas políticas, relación con la comunidad.

Estos factores coinciden en gran medida con los que este mismo autor obtuvo anteriormente en su revisión bibliográfica (Cox y Brockley, 1984).

- **Dworkin** (1987) propone que los estresores docentes pueden clasificarse en dos grandes bloques:
  - Estresores intrínsecos: son consecuencias de las actuaciones del propio rol docente relacionadas con los procesos de dar información (problemas de tipo pedagógico) y pautas de socialización (problemas de disciplina) a los alumnos.
  - Estresores extrínsecos: no están directamente relacionados con el rol docente, pero aparecen como consecuencia de las interacciones sociales (relación con familias) y laborales (bajos salarios) que emergen a causa del rol docente.
- **Hock** (1988) en una revisión bibliográfica sobre este tema destaca 9 factores:
  - Aislamiento: falta de contacto con compañeros, pasar muchas horas con los alumnos únicamente.
  - Miedo a daños físicos de agresiones por parte de los alumnos.
  - Disciplina dentro del aula.
  - Administración escolar: falta de confianza y distanciamiento de la Administración, sentirse excluido en la toma de decisiones.
  - Padres de alumnos: pocas relaciones, falta de interés y participación.
  - Opinión pública: mala prensa de la enseñanza y de los profesores, tratados sin importancia y sin prestigio.
  - Salarios bajos y aumento de las demandas y dificultades.

- Presupuestos bajos.
- Aumento de Burocracia.

• **De Frank y Stroup** (1989) en una investigación con maestros de primaria de Tejas (Estados Unidos) realizan dos medidas de las fuentes de estrés docente. La primera llevada a cabo con el TOSFQ (Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire; Clark, 1980), y la segunda mediante un cuestionario de respuesta abierta. Medido con el TOSFQ obtienen los siguientes cuatro factores:

- Conflictos intraescolares.
- Situaciones relacionadas con alumnos.
- Preocupaciones salariales.
- Problemas de competencia profesional.

En las respuestas abiertas obtienen 11 factores:

- Evaluaciones/ valoraciones: competencia del docente para evaluar al alumnado y valorar los acontecimientos dentro del aula.
- Problemas administrativos.
- Problemas con el trabajo diario: burocracia, problemas de tipo curricular.
- Problemas de tiempo.
- Problemas de desplazamiento.
- Responsabilidades extracurriculares: atender al transporte escolar, comedor o actividades extraescolares.
- Falta de recursos: de material didáctico en general.
- Problemas con los estudiantes: disciplina.
- Interacción con otros maestros: competencia profesional.
- Problemas con las familias.
- Problemas de tipo personal/ profesional: falta de tiempo para compartir con la familia, problemas salariales.

- **Kyriacou** (1989) indica que existe la opinión de que los problemas de disciplina son la fuente principal de estrés del docente. Este autor detecta por orden de prioridad los siguientes factores:

- Faltas de disciplina: no muy graves, pero muy frecuentes: hablar en clase, descaro, gamberrismo, no hacer las tareas.
- Baja motivación de los alumnos.
- Presiones temporales: demasiado trabajo en el tiempo disponible.
- Baja autoestima y estatus social: los docentes perciben que su trabajo no es bien valorado por la sociedad en general. Aunque los padres tienden a valorar el trabajo, las críticas de medios de comunicación y de la Administración contribuyen a la desmoralización del docente.
- Conflicto entre profesores: puede ser causa de estrés además de privar de una buena fuente de apoyo.
- Cambios rápidos en las demandas del Currículum y de la Organización.

- **Manso-Pinto** (1989) administrando el TOSFQ (Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire; Clark, 1980) a 186 docentes de educación elemental y secundaria de Chile obtiene por orden de importancia los siguientes factores causantes del estrés docente:

- Apoyo de la administración.
- Distrés profesional.
- Estabilidad económica.
- Disciplina del alumnado.

- **Borg y Riding** (1991) en su estudio con 710 profesores de primaria de Malta encuentran entre las principales causas del estrés las siguientes por orden de importancia:

- Mala conducta de los alumnos destacando aspectos de indisciplina (ruidos, descaro, etc.) y manejo del aula (mantener la disciplina en el aula, sus dificultades, etc.).

- Presión temporal y sobrecarga laboral (no tener tiempo suficiente para una atención más individualizada, trabajo administrativo, etc.), falta de recursos (falta de equipos, programas indefinidos, etc.), pobreza en las actitudes de los alumnos hacia el trabajo escolar y hacia la responsabilidad del docente en su proceso de aprendizaje.
  - Falta de reconocimiento profesional y pobres condiciones laborales (salario inadecuado, descansos dentro del horario muy cortos).
  - Pobres relaciones con colegas, equipo directivo, padres, etc.
- 
- **Ferrando** (1992) observa que entre las manifestaciones de estrés estudiadas en su muestra con docentes catalanes, las asociadas a problemas de falta de tiempo se presentan con la frecuencia más alta. En segundo lugar destacan los estresores relacionados con problemas ligados a la profesión y su consideración social, problemas de disciplina y falta de motivación de los alumnos por este orden con una intensidad ligera / media.
- 
- **Thode et al.** (1992) utilizando un cuestionario de preguntas cerradas con profesorado de EGB observa los principales factores, por orden de prioridad:
    - Falta de reconocimiento social y económico de la administración.
    - Número de alumnos por clase (ratio).
    - Disciplina en clase.
    - Falta de tiempo para desempeñar todas las funciones.
    - Relaciones con cargos directivos.
    - Relación con Inspección Educativa.
    - Otros: motivación de los alumnos, adecuar las enseñanzas a las diferencias individuales, tratamiento de alumnos con aprendizaje distinto a la mayoría, programación diaria y preparación de clases, uso efectivo de los diferentes métodos de enseñanza, detectar el nivel de conocimiento del alumno, evaluación del alumno, organización del trabajo en clase.

- **Capel** (1992) obtiene con una muestra de 405 docentes de Inglaterra, los siguientes factores potenciales de estrés y “Burnout”:
  - Conflicto de rol
  - Locus de control
  - Personalidad estable
  - Ansiedad
  
- **Byrne** (1994) señala por orden de importancia:
  - Conflicto de rol (tratar de resolver problemas de disciplina, falta de apoyo de padres).
  - Ambigüedad de rol (políticas inconsistentes y confusas respecto a la conducta de los alumnos).
  - Sobrecarga de trabajo (falta de tiempo, excesivo trabajo administrativo).
  - Clima de aula (disciplina, apatía de alumnos, bajo rendimiento académico).
  - Escasa participación en la toma de decisiones y el apoyo social recibido por parte de compañeros y supervisores.
  
- **Doménech** (1995) realiza una recopilación de la literatura existente destacando los siguientes factores:
  - Tiempo de dedicación a la labor docente y horarios.
  - Ratio alumno / profesor.
  - Conflictos de rol profesor-alumnos: amigo-autoridad, individualización-homogeneidad.
  - Tipo centro escolar y sus características: intereses, presiones, estilo de trabajo, etc.
  - Tipo y grado de satisfacción en la relación con compañeros.
  - Exigencia de los propios compañeros respecto a su especialización.
  - Aumento de funciones atribuidas al rol de profesor para las que no está preparado.
  - Formación del profesorado y sus expectativas.
  - Recursos disponibles (condiciones y espacio físico, materiales, etc.).

- Modificación de rol del profesor ante las nuevas tecnologías.
- Falta de apoyo de compañeros y propia organización.
- Falta de reconocimiento público.
- Posibilidades de promoción, nivel de exigencia.
- Discrepancia entre valores educativos y los del medio social existente (solidaridad-competitividad, esfuerzo personal- estatus socioeconómico).
- Grado de seguridad y estabilidad laboral.

- **Boyle et al. (1995).** Entre los factores que citan destacan principalmente los dos primeros:

- Mala conducta de los alumnos.
- Sobrecarga del trabajo.
- Malas relaciones con los compañeros.
- Necesidades de reconocimiento personal.
- Dificultades temporales y de recursos.

- **Carretero et al. (1998)** señalan para los centros de Educación Especial:

- Problemas con la Administración.
- Sobrecarga de trabajo.
- Falta de apoyo social.
- Ambigüedad de rol.
- Condiciones físicas.
- Problemas con alumnos.

- **Manassero et al. (2000)** en su investigación con 614 profesores de niveles no universitarios (de Preescolar a Bachillerato) de las Islas Baleares y con objeto de validar un cuestionario de causas estresantes en la enseñanza, sugiere una descripción basada en cinco factores:

- Satisfacción laboral: alude a la actividad laboral y profesional, e incluye aspectos referidos a la consideración de la profesión, bajo salario, expectativas de promoción,

desinterés de los padres, monotonía del trabajo, instalaciones y equipamientos, horas de clase y la enseñanza como profesión.

-Administración de tiempo y tareas: el ítem con más carga hace referencia a la falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo. Entre el resto de ítems se hace referencia a cumplir tareas en plazos determinados, presión del tiempo para acabar los programas, ritmo rápido de los horarios diarios, dificultad para acabar las tareas, cambios rápidos en el trabajo, demandas excesivas y variadas, excesivo papel burocrático, excesivo número de alumnos por aula.

- Dificultades en las relaciones interpersonales: los ítems con mayor carga son falta de apoyo de los compañeros y conflictos con otros profesionales. Con menor carga encontramos desaprobación de otros sobre el trabajo, sentirse aislado en el trabajo y presión de los padres.

- Mala conducta de los estudiantes: el ítem referido a la mala conducta de los alumnos en clase presenta la mayor carga, pero también contiene conflictos con los estudiantes, mantenimiento de la disciplina en el aula y falta de motivación de los estudiantes.

- Formación y competencia profesionales: con cargas moderadas en todos los ítems que lo forman esta compuesto por falta de preparación para desempeñar tareas complementarias, para enseñar materias afines diferentes de la especialización y sentimientos de incompetencia profesional.

Así pues, la lista de estresores cuya intensidad se percibe más alta es la siguiente:

- Falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo.
- Excesivo número de alumnos por aula.
- Baja consideración de la profesión docente.
- Desinterés de los padres respecto a sus hijos escolares.
- Falta de motivación de los estudiantes.
- Excesivo papeleo burocrático.
- Hostilidad o mala conducta de los alumnos en clase.

Sin embargo, las causas de estrés percibidas con la intensidad más baja son: sensación de incompetencia profesional, monotonía laboral, enseñanza como profesión y causas de estrés externas a la enseñanza.

- **Oshagbemi** (2000) concreta que las principales fuentes de “Burnout” e Insatisfacción docente provienen de:
  - Formas y contenido de la cultura escolar.
  - Liderazgo y comunicación del centro escolar.
  - Recursos escolares
  - Relación con las familias.
  - Reputación social.
  - Presión laboral.
  
- **Sari** (2004) completa estas fuentes al considerar que los factores institucionales y sociales también influyen, añadiendo como factores a tener en cuenta:
  - Bajo salario.
  - Baja preparación para el desempeño de la profesión.
  - Falta de recursos.
  - Falta de programas para abordar la educación especial.
  
- **Blandford y Grundy** (2000) señalan que los siguientes factores propician el “Burnout” y la insatisfacción laboral:
  - Pobres condiciones laborales.
  - Dirección y administración insatisfactorias.
  - Percibir bajo estatus.
  - Presión del equipo directivo.
  - Críticas de la comunidad.
  
- **Eripek** (2001) alude como principales factores de estrés en los docentes turcos los siguientes:
  - Sobrecarga laboral.
  - Bajo salario.
  - Baja autoestima.



- Falta de acceso a información y conocimientos (especialmente los relacionados con Educación Especial).
- Presión temporal.
  
- **Leibovich de Figueroa, Schufer, Marro, Aranda, Muiños, Dominguez, Schmidt, Cassullo, González, Szabo y Marconi** (2001) reelaboran el IMPAL (Inventario de malestar percibido en el ambiente laboral) y diseñan el IMPAL-D (Inventario de malestar percibido en el ambiente laboral docente) que comprende estresores psicosociales del contexto laboral docente, incluyendo sus áreas de origen. Los autores se basan en la OIT (1986) para la presentación de la clasificación de los estresores. Las áreas consideradas son:
  - Medio ambiente físico de trabajo.
  - Factores propios de la tarea.
  - Organización del tiempo de trabajo.
  - Aspectos Institucionales.
  - Cambios tecnológicos.
  - Aspectos personales.

Los promedios más altos de malestar registrados con los docentes argentinos del estudio por escalas se registran en aspectos institucionales, siguiéndole factores propios de la tarea, medio ambiente físico de trabajo y aspectos personales. Si tenemos en cuenta la valoración por ítems, sentir que la tarea docente está desvalorizada socialmente es el que mayor malestar provoca, seguido de falta de reconocimiento de las horas extras dedicadas a tareas institucionales y tener un sueldo que no está de acuerdo con la responsabilidad.

Por porcentajes los ítems quedan de la siguiente manera:

- Desvaloración social (70.6%).
- Falta de reconocimiento de horas extras (65.7%).
- Sueldo que no se ajusta a la responsabilidad (64.7%).
- Inseguridad por la inestabilidad del puesto de trabajo (54.9%).

- Falta de claridad en las normas (58.8%).
- Que los directivos sólo marquen los errores (54.9%).
- Mala higiene ambiental (51.0%).
- Corrupción en el sitio de trabajo (48.0%).
- Tensión en la relación (47.1%).
- Tener pocas posibilidades de progresar (44.1%).
- Perder tiempo con problemas ajenos a la tarea (43.1%).
- Falta de solidaridad entre compañeros (43.1%).
- Olores desagradables (43.1%).
- Mucho ruido en los centros (43.1%).
- No contar con recursos suficientes (40.2%).
- Luchar contra la ineficacia de otros sectores (40.2%).

En este estudio se observan resultados que no son comunes al resto de investigaciones realizadas, tales como la importancia otorgada por los docentes a los malos olores o la corrupción en el puesto laboral que estamos seguros es debido a la influencia del contexto socio-histórico del estudio.

- **Molinero y Artazcoz** (2001) recogen en un estudio realizado en Barcelona los siguientes principales factores de riesgo ante el “Burnout” diferenciándolos para docentes de primaria y de secundaria

En el profesorado de Primaria, los principales factores en orden decreciente corresponden a:

- Complejidad de atención a los alumnos con déficit de aprendizaje: exige de los docentes elevados grados de atención respuesta, tanto colectiva como individual en los procesos de enseñanza aprendizaje. Este esfuerzo aumenta considerablemente cuando la diversidad en el aula es mayor (tanto si se trata de déficit como de ritmos de aprendizaje distintos).
- Demanda y delegación de problemas y conflictos que corresponden a familias y/o a otros sectores de la sociedad y no a la escuela.

- Exceso de horario lectivo con falta de tiempo para atender alumnos, familia, tareas administrativas, etc.
- Problemas de disciplina.
- Falta de reconocimiento social.
- Esfuerzo vocal debido a la sobreutilización de la voz.
- Excesiva demanda burocrática y falta de colaboración cooperación entre compañeros para hacer el trabajo.
- Posturas de trabajo inadecuadas y/o forzadas (sobre todo relacionadas con el dolor de espalda).
- Cuestionamiento y desconfianza por parte de todos hacia el trabajo del profesorado.

En la enseñanza Secundaria los factores son:

- Desmotivación de los alumnos.
- Indisciplina y falta de colaboración cooperación entre compañeros.
- Incertidumbre sobre los resultados del trabajo. La dificultad de valorar el rendimiento.
- Complejidad de atención al alumnado con déficits y/o ritmos de aprendizaje muy diferente.
- Demanda y delegación de problemas y conflictos que corresponde resolver a las familias, sociedad, y no a la escuela.
- Inestabilidad debida a supresión de aulas y/o cambio forzoso de centro de trabajo.
- Excesivo número de alumnos en el aula.
- Falta de apoyo de las familias a la acción educativa.
- Dificultades de promoción profesional.

- **Kyriacou** (2001) recopila los siguientes factores a partir de la literatura existente:

- Enseñar a alumnos que van perdiendo la motivación.
- Mantener la disciplina.
- Presión temporal y sobrecarga laboral.

- Afrontar los cambios.
  - Ser evaluado por otras personas.
  - Relacionarse con compañeros.
  - Problemas relacionados con los equipos directivos o administradores.
  - Conflicto y ambigüedad de rol.
  - Pobres condiciones laborales.
- 
- **Salanova et al.** (2003) reseñan las fuentes de estrés que los profesores consideran más importantes, por orden de importancia (estudio realizado desde el año 2001 con profesores de enseñanza secundaria de las provincias de Castellón y Valencia):
    - Cantidad de trabajo que les "sobrepasa" ya sea por falta de tiempo o exceso de tareas.
    - Sobrecarga emocional (se exige que se impliquen a nivel personal con los alumnos, padres, sociedad, etc. en relaciones que son conflictivas).
    - Ambigüedad de rol o grado en el que el profesor no tiene claro cuál es su rol como docente, qué se espera de él / ella por parte del Centro, alumnos, padres y sociedad en general.
    - Conflicto de rol o grado en el que el profesor percibe instrucciones contradictorias respecto a cuáles son sus cometidos laborales.
    - Falta de apoyo social por parte de compañeros, centro, etc.
    - Falta de coordinación entre los compañeros en realizar trabajo en equipo.
    - Desmotivación, apatía e indisciplina por parte de los alumnos.
    - Obstáculos técnicos como problemas en el material didáctico y fallos y/o averías en la infraestructura y/o instalaciones.
  
  - **Otero-López et al.** (2010) señalan como principales fuentes de estrés y "queme" laboral las siguientes:
    - Falta de apoyo de algunas familias en asuntos disciplinarios.

- Agresiones verbales por parte de alumnos.
- Agresiones entre alumnos.
- Resolver problemas de conducta de alumnos.
- Actitud pasiva del alumnado.
- Vandalismo en las instalaciones del centro.
- Sanciones no eficaces.
- Falta de consenso entre los docentes respecto de medidas de disciplina.

Los autores señalan la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas como medio para reducir el nivel de malestar laboral entre los docentes.

- **Howard y Johnson** (2004) recogen que los docentes que se someten de manera regular a las siguientes experiencias están en riesgo de sufrir estrés y “Burnout”:

- Alumnos desmotivados e incomplicados.
- Alumnos que actúan de manera violenta con el resto de alumnos y los profesores.
- Alumnos procedentes de situaciones de desventaja social, situaciones de negligencias, abusos, etc.
- Presión temporal y laboral.
- Cambios (organizacionales, administrativos, profesionales, o personales).
- Relaciones difíciles con los propios compañeros.

No obstante, estos mismos autores señalan que frente a estas mismas situaciones hay docentes que sufren estas consecuencias negativas, pero otros las superan mostrando resistencia. Para comprobar por qué hay docentes con esta capacidad de superación, los autores seleccionan 10 profesores de escuelas de suburbios del sur de Australia que están en situaciones de riesgo y han presentado resistencia durante un tiempo extenso, y utilizando un estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas llegan a obtener los siguientes factores de resistencia:

- Demostrar estrategias efectivas para trabajar con alumnos complicados.

- Responder de manera adecuada a conductas de violencia.
- Responder a los incidentes y problemas personales de los alumnos de manera genuina pero adoptando autoprotección emocional.
- Manejar las relaciones con los compañeros de manera efectiva.
- Manejar el tiempo y las tareas laborales de manera próspera.
- Manejar los cambios con flexibilidad y creatividad.

Howard y Johnson (2004) destacan que adoptar un cierto rol de Despersonalización y tener una fuerte moral (haber elegido estos centros con desventajas de manera voluntaria y estar convencidos de que su trabajo repercute en mejoras en la vida de sus alumnos) conlleva que los docentes tengan una mayor sentido de su propia acción. De igual manera revelan la importancia del apoyo de compañeros y equipos directivos o líderes de los centros escolares, señalando que incluso para estos docentes el hecho de vivir alejados del centro escolar les hace compartir coche sirviéndoles como momento de apoyo entre compañeros (esta cualidad es considerada en otros estudios de manera negativa). También influye tener un sentido de competencia personal en áreas significativas, crearse expectativas reales de los alumnos, ser conscientes de cómo se manejan las situaciones y proporcionar un trato igual a todo el alumnado. Todos estos factores de protección son destacados por los 10 profesores de su estudio cualitativo y aunque según reconocen los propios autores no se pueden generalizar pueden servir como referentes para futuras investigaciones.

- **Salanova et al.** (2005): Estas autoras se proponen describir las variables obstáculos y facilitadores de la profesión docente en un estudio longitudinal realizando dos medidas a lo largo de un curso escolar. Siguiendo la definición de Brown y Mitchel (1993) describen los obstáculos del trabajo docente como “los factores tangibles del ambiente laboral que tienen la capacidad de restringir el desempeño” (p. 39), y siguiendo a Tesluk y Mathieu (1999; en Salanova et al., 2005) definen obstáculos como “las acciones y estrategias dirigidas a mitigar los problemas ocasionados por los obstáculos que pueden interferir en la actuación” (p. 39).

Estas autoras obtienen dos factores para los obstáculos:

- Obstáculos técnicos: ítems relacionados con problemas de material didáctico, recursos tecnológicos, fallos y averías.
- Obstáculos sociales relacionados con alumnos y padres: ítems de desinterés y falta de motivación de los alumnos por aprender, indisciplina y actitud negativa de los padres.

Y tres para los facilitadores:

- Facilitadores sociales: recursos sociales de planificación y gestión, apoyo de compañeros, recurrir a padres, tutores, psicólogos.
- Gestión de la indisciplina: posibilidad de amonestar y si se necesita expulsar de clase a los alumnos.
- Gestión eficaz el aula: posibilidad de cambiar el tipo o dinámica de las actividades de clase.

Los obstáculos correlacionan de manera positiva con Agotamiento, Despersonalización y Cinismo, y de forma negativa con los facilitadores.

- **Manassero et al.** (2005) presentan una lista de estresores docentes cuya intensidad es percibida como muy alta por 614 docentes de niveles no universitarios, siendo la clasificación la siguiente:

- Falta de tiempo para preparar el trabajo.
- Excesivo número de alumnos por clase.
- Baja consideración de la profesión.
- Desinterés de las familias.
- Falta de motivación del alumnado.
- Excesivo papeleo burocrático.
- Hostilidad o mala conducta de los alumnos en la clase.

• **Marqués et al. (2005)** establecen con una muestra de 777 profesores de segundo y tercer ciclo de educación básica y secundaria de Lisboa los siguientes factores como los más estresantes:

- No aceptación de la autoridad del profesor por parte de los alumnos.
- Alumnos poco motivados.
- Niveles de ruido elevados.
- No tener tiempo para hacer el trabajo.
- Mal comportamiento de los alumnos.
- 

Estos mismos autores establecen los siguientes factores como predictores de la dimensión Agotamiento Emocional: estrés global, presión temporal, ambigüedad y conflicto de rol e inadecuación de la formación. En cuanto a los factores predictores de la Despersonalización destacan: inadecuación en la formación, mal clima de centro, problemas con los alumnos. El número de grupos de alumnos a los que se imparten docencia y los problemas con los alumnos son los principales predictores de baja Realización Personal.

Kokkinos (2007) con una muestra de 447 profesores de primaria de Chipre obtiene variables o factores predictores para las tres subescalas del “Burnout” entre las que se destacan las siguientes:

- Cansancio Emocional, influenciado por los sentimientos de tensión en la gestión de la mala conducta de los alumnos, neuroticismo, presiones temporales, extraversión, escrupulosidad / conciencia, ambigüedad de rol y situación administrativa, contribuyendo en su conjunto a explicar el 43 % de la varianza, pero influyendo en sólo un 3% los cuatro últimos factores.
- Para Despersonalización la mala conducta de los alumnos y escrupulosidad / conciencia son los dos predictores más fuertes de esta dimensión, mientras que un 5 % adicional de la varianza se explica por neuroticismo, franqueza, apreciación del profesores por los alumnos y presiones temporales.
- En Realización Personal destacan las características de personalidad de los profesores, escrupulosidad / conciencia, extraversión y neuroticismo, que explican el 23 % de la varianza; mientras que la situación administrativa del profesor, la



apreciación de profesores por los estudiantes y franqueza contribuyó únicamente en un 3 %.

Aunque son muchos los factores que los diversos autores nos muestran y que presentamos a modo de resumen (ver anexos), reseñamos los factores con mayores coincidencias (ver tabla 3.1.1.).

**Tabla 3.1.1. Factores más nombrados como antecedentes del estrés y/o “Burnout” docente**

Mal clima de aula (disciplina, desmotivación).
Problemas de relación con compañeros.
Falta de reconocimiento y apoyo (social, familiar, administrativo, etc.).
Problemas de organización escolar.
Ambigüedad y conflicto de rol.
Sobrecarga laboral.
Altas demandas sociofamiliares.
Inadecuación del salario a las responsabilidades adquiridas.

### **3.2. CICLOS DE ESTRÉS Y “BURNOUT” DEL PROFESORADO**

Con los ciclos de estrés y “Burnout” del profesorado se pretende encontrar aquellos momentos en los que los docentes presentan mayores niveles de incidencia de estrés y/o “Burnout”. Podríamos coincidir en que la docencia es una profesión dinámica, donde no siempre se realiza el mismo trabajo ni con la misma intensidad y donde existen épocas del año en las que el ritmo y las presiones laborales se incrementan más de lo normal; sin embargo, no existe un resultado homogéneo sobre en qué momentos presentan los docentes las mayores tasas.

El estudio realizado por la Organización de Maestros Unidos del Estado de Nueva York (NYSUT, 1980), señala la primera semana del curso escolar como la más estresante.

Hembling y Gilliland (1981) realizan un estudio con 230 docentes en Canadá de niveles de primaria y secundaria a lo largo de un curso escolar. La variación en el nivel de estrés, mes a mes, durante los 12 meses estudiados no muestra diferencias significativas. Sin embargo, sí se encuentran diferencias significativas entre varios meses, encontrándose el mayor grado de estrés para los dos grupos en junio. Las conclusiones obtenidas indican cuatro picos, o momentos especialmente estresantes, para los profesores de primaria (septiembre, diciembre, marzo y junio) y dos para los de secundaria (septiembre y junio), coincidiendo con el inicio y final de curso, períodos de exámenes, y final de los trimestres. Las diferencias obtenidas entre los dos picos que muestran los profesores de secundaria son más suaves que las diferencias entre los cuatro picos de primaria. El autor concluye que las diferentes demandas laborales en ambos niveles son las causas de estas diferencias en el ciclo de estrés.

Ojanen (1982) señala con profesores de secundaria de Finlandia, los meses de octubre y noviembre como los períodos de mayor estrés.

Fleishut (1985) analiza mediante un diseño longitudinal los patrones de estrés de profesores de primaria de Estados Unidos. Este autor señala los meses de

septiembre y enero como los más problemáticos, coincidiendo con el inicio de curso y el de regreso de las vacaciones de Navidad, respectivamente.

Brenner et al. (1985), realizan dos medidas de niveles de estrés docente, la primera a mediados del primer trimestre y la segunda al final del último, encontrando que un 63% de los docentes de su muestra perciben muy pocos cambios en su estado a lo largo del curso, mientras que un 23% pasan de altos a bajos niveles de estrés y el 14% restantes pasan de niveles bajos a altos.

Wade, Cooley y Savicki (1986) llevan a cabo un estudio longitudinal de un año de duración para determinar posibles cambios en el proceso de desarrollo del síndrome, encontrando que los niveles de “Burnout” son estables y consistentes a lo largo de un año, con existencia de igual número de sujetos que aumentan y disminuyen los niveles de “Burnout” en este periodo de tiempo.

Kinnunen (1989), afirma que la respuesta al estrés y sus ciclos, depende más de la propia personalidad del profesor que del período escolar en sí mismo. Partiendo de cómo los docentes experimentan el estrés, define cuatro grupos de profesores:

- Docentes agotados durante todo el trimestre.
- Docentes que se recuperan del estrés durante las primeras semanas del trimestre.
- Docentes que nunca sufren estrés.
- Docentes que experimentan estrés al principio y al final del trimestre.

Kinnunen (1989) realiza un estudio con 187 profesores de educación secundaria de cinco municipios de Finlandia en un periodo de 14 meses (de abril de 1983 a mayo de 1984), con un total de 17 periodos de aplicación de cuestionarios y muestras de orina (en fines de semana, vacaciones y días laborales). Los resultados muestran que el verano es el mejor periodo para recuperarse del nivel de estrés, y que los periodos de navidad, vacaciones de mediados de invierno y las de pascua son un buen momento para prevenir su acumulación. Sin embargo, en los meses de noviembre y diciembre los descansos que suponían previamente los fines

de semana pierden esta efectividad y el estrés se acumula, medido con niveles de catecolaminas, especialmente de adrenalina (durante el descanso nocturno es buen índice de estrés cuando los niveles de estrés subjetivos son elevados).

Guerrero (1999) lleva a cabo la primera parte del estudio empírico del síndrome de “Burnout” o Desgaste profesional del docente y forma parte de la investigación realizada en el departamento de Psicología y Sociología de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura con objeto de estudiar el nivel de salud y psicopatologías del profesorado de EGB (primaria), B.U.P. y F.P. (secundaria) de Badajoz y provincia. La muestra recoge 11.917 registros de bajas laborales docentes producidas desde los cursos escolares 90-91 al 94-95, distribuida según distintos niveles educativos. El estudio corrobora las hipótesis de investigación del ciclo de estrés (Hembling y Gilliland; 1981) y de bajas laborales psiquiátricas, concluyendo que las bajas laborales transitorias docentes a lo largo de los cinco años estudiados, independientemente de la especialidad médica considerada, tienen un carácter periódico. En general, los principios de cursos, finales de trimestre y el fin de curso, tanto por la acumulación de tensión en el periodo precedente como por la coincidencia de una serie de hechos (evaluaciones, claustros e incremento de tareas burocráticas) son periodos en los que se registran mayor número de bajas médicas en todas las especialidades. Existe una relación directa positiva entre las bajas psiquiátricas, los meses de marzo, abril y mayo y el nivel educativo de EGB, no ocurriendo lo mismo en ESO donde la proporción de bajas psiquiátricas no guarda relación con la época del año. La diferencia presentada en los dos niveles educativos puede atribuirse según la autora a variables diferenciales tales como: tipo de jornada (completa/partida), número de horas de docencia, exposición y dedicación generalmente al mismo grupo de alumnos, etc. La autora recoge que estos resultados acerca del absentismo laboral oficial puede ser consecuencia del síndrome de “Burnout” aunque recalca que para afirmarlo de forma categórica se necesita ampliar la investigación y cuantificarlo por procedimientos experimentales.

Capel (1991) lleva a cabo un estudio longitudinal de un año de duración con 640 profesores, utilizando el MBI (Maslach y Jackson, 1981). La aplicación del cuestionario se realiza en septiembre de 1987, febrero de 1988 y junio de 1988. Los

resultados encuentran que los niveles obtenidos de "Burnout" oscilan de moderados a altos. No se obtienen diferencias significativas entre los niveles de "Burnout" en los tres periodos de medida, aunque muchos profesores muestran en febrero un mayor pico de "Burnout" en comparación con los otros periodos y se confirma la tendencia al aumento de niveles de "Burnout". Del primer al tercer, y del segundo al tercer periodo de medida, se registra el mayor incremento de los niveles de "Burnout", mientras que del primer al segundo periodo se mantienen estables los niveles. La autora concluye que es muy difícil determinar un único patrón de desarrollo del "Burnout" a lo largo del curso escolar debido a las diferentes individuales encontrados en cada docente.

Travers y Cooper (1994), mediante muestras de sangre y cuestionarios de estrés realizados durante las primeras semanas de curso escolar, observan niveles muy bajos de hidrocortisona (hormona que se secreta en las glándulas suprarrenales con implicación en múltiples funciones de nuestro organismo, como la relación con neurotransmisores implicados en las respuestas de lucha y huida), y altos niveles de estrés percibido.

En España, Esteve (1995), García-Calleja (1991), en sus respectivos estudios sobre bajas del profesorado, establecen tres picos de estrés coincidiendo con los meses de septiembre, diciembre y junio.

Esteve (1995) analiza las fluctuaciones de bajas durante los cursos escolares comprendidos entre 1982 y 1989, concluyendo que los días de festividades específicas (puentes, semana blanca, fiestas locales, etc.) influyen sobre las bajas laborales, al producirse un decremento en éstas durante estos periodos no laborables de festividad.

Así pues, vemos que no hay un patrón homogéneo en el ciclo del "Burnout", por lo que lo realmente importante podría radicar coincidiendo con las explicaciones dadas por Capel (1991), en las diferentes individuales encontrados en cada docente.

A continuación presentamos una tabla resumen de las principales conclusiones obtenidas (tabla 3.2.1.).

**Tabla 3.2.1. Resumen de ciclos de estrés y “Burnout” docente**

Primeras semanas	Inicio/final curso	Otros
NYSUT (1980), Travers y Cooper (1994)	Esteve (1995), Fleishut (1985): Primaria (septiembre/enero) inicio curso y regreso Navidad García-Calleja (1991), Guerrero (1999): principio curso, final trimestre y fin curso Hembling y Gilliland (1981): Primaria (septiembre, diciembre, marzo y junio), Secundaria (septiembre y junio) inicio/ final curso, final trimestre.	Brenner et al. (1985): 63% docentes perciben pocos cambios Capel (1991): sin diferencias significativas Kinnunen (1988): depende más de la personalidad que del período Ojanen (1982): Secundaria (octubre y noviembre) Wade et al. (1986): niveles estables y consistentes en un año.

### **3.3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL “BURNOUT”**

Para Alarcón et al. (2001) los modelos explicativos del “Burnout” pueden diferenciarse en base a dos dimensiones: proceso y marco conceptual. García et al. (2000), clasifican los modelos según pertenezcan a diferentes marcos teóricos: psicosocial e Integrador.

#### **3.3.1. GENERALES**

##### **MODELOS ELABORADOS DESDE LA TEORÍA SOCIOCOGNITIVA DEL YO**

Siguiendo la clasificación de Gil-Monte y Peiró (1997) los modelos elaborados desde la teoría sociocognitiva del yo están basados en variables de personalidad.

##### ***HARRISON (1983): MODELO DE LA COMPETENCIA SOCIAL***

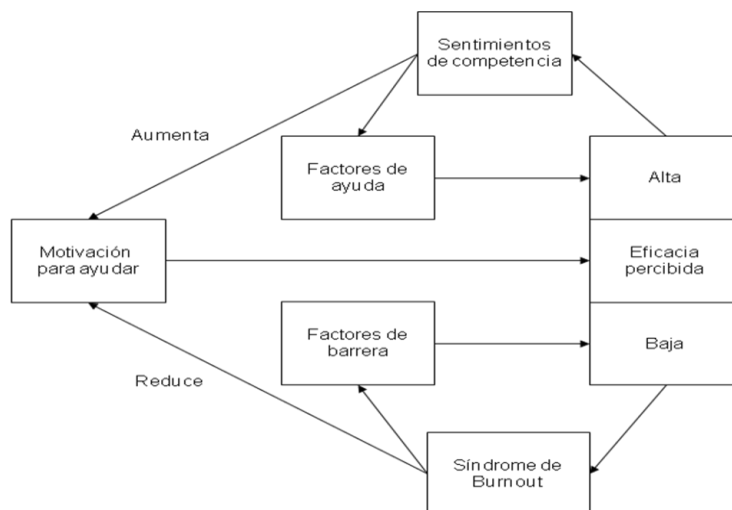
Para Harrison (1983) la competencia y la autoeficacia percibida son dos de los principales factores relacionados con el “Burnout”; es decir, que los pensamientos de autorreferencia juegan un papel muy importante en la aparición del síndrome.

Partiendo de la base de la implicación mayoritaria de la competencia percibida en el desarrollo del “Burnout” elabora su modelo relacionado estrechamente con la motivación prosocial y las expectativas de autoeficacia, diferenciando entre factores de ayuda (retroalimentación, apoyo social, autonomía, disponibilidad de recursos, etc.) y factores barrera (ambigüedad, conflicto, sobrecarga laboral, cultura despersonalizadora, etc.) (Figura 3.3.1.).

En presencia de factores de ayuda la autoeficacia inicial del sujeto condicionada por la propia motivación prosocial, crece y se consolida, generando así mayores sentimientos de competencia laboral que influyen en la apreciación de estos factores de ayuda, que inciden en una mayor percepción de la eficacia percibida. Este aspecto es especialmente importante en las profesiones de servicios

ya que estos sentimientos son reforzantes para los profesionales. Los factores barrera, por oposición, dificultan la motivación de ayuda, condicionando un descenso en las expectativas de motivación de ayuda. Cuando esta situación se prolonga puede desarrollarse el “Burnout”, que por retroalimentación facilita a su vez los factores barrera, disminuye la autoeficacia percibida y por tanto la motivación de ayuda.

El perfil de este modelo encaja especialmente con los profesionales que desarrollan expectativas laborales muy elevadas en la consecución de objetivos intentando ayudar a los demás en situaciones muy complicadas, donde la motivación para alcanzar el éxito no es suficiente.



**Figura 3.3.1. Modelo de la competencia social (Harrison, 1983)**

### **JAYARATNE y CHESS (1983, 1986): MODELO OPERACIONAL**

Este modelo (Figura 3.3.2.) surge como desarrollo del modelo de Harrison (1983). Los autores asumen que el estrés laboral (definido por sobrecarga, conflicto y ambigüedad de rol) y el déficit en el trabajo (definido por falta de reto, oportunidades de promoción y recompensas económicas) conducen al “Burnout”. En este modelo el apoyo emocional y la competencia son tomadas como variables mediadoras.



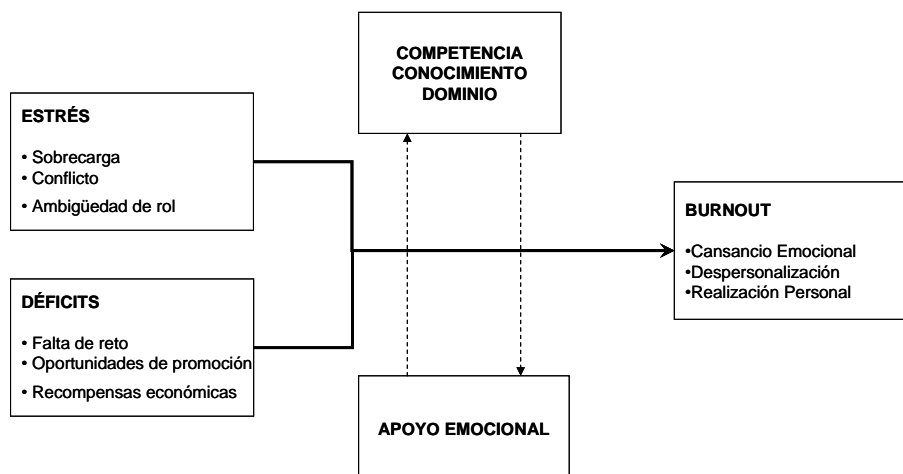


Figura 3.3.2. Modelo operacional. Jayaratne y Chess (1983, 1986)

### CHERNISS (1981, 1993)

Este autor elabora un modelo de “Burnout” como proceso al situar el estrés como estímulo. El modelo teórico que presenta se fundamenta en un estudio desarrollado fundamentalmente con entrevistas a trabajadores del ámbito de la salud mental, enfermería, abogacía y profesores, realizadas durante dos años. Cherniss (1981, 1993) propone dos modelos explicativos del “Burnout”; un modelo limitado y un modelo comprensivo.

El modelo limitado considera que en el ámbito laboral aparecen estresores que pueden generar estrés si los trabajadores eligen adoptar cambios negativos en sus actitudes mientras o hasta que resuelvan un problema concreto. En un principio, los empleados noveles pueden tener un entrenamiento inadecuado, o no contar con un período previo de aprendizaje. Estos problemas abarcan las relaciones con los jefes, compañeros, el desconocimiento de trámites burocráticos propios de su ámbito laboral, etc. Cuando un trabajador no puede afrontar eficazmente estas tareas aparece el estrés. Las consecuencias directamente asociadas son mecanismos de afrontamiento que decrementan la responsabilidad de los resultados en su trabajo, pudiendo aparecer también actitudes de cinismo, pesimismo e indiferencia hacia los clientes. Cherniss (1980), señala una serie de factores laborales que pueden estar asociados al grado de “Burnout” de los empleados: clima laboral con compañeros (bueno/malo), jefes o líderes comprensivos que fomenten la

autonomía del trabajador, apoyo de estos, autonomía laboral y presencia o no de programas de orientación para trabajadores noveles. Respecto a los factores personales, las características que pueden potenciar la aparición y la intensidad del estrés residen en los trabajadores que son idealistas con los cambios sociales e institucionales y que están interesados más en la calidad intrínseca de su trabajo que en el aporte económico, así como los que tienen un bajo o mal apoyo familiar, de la pareja o amigos.

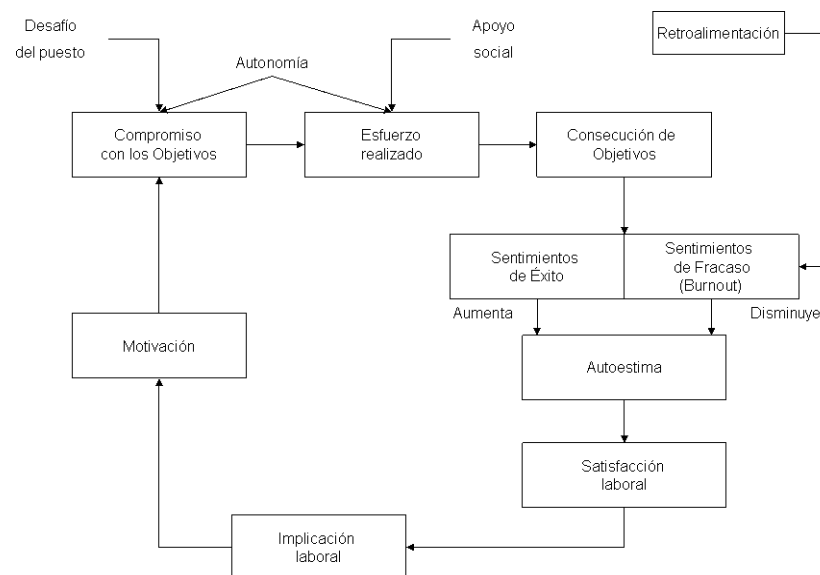
El modelo comprehensivo sigue presentando el “Burnout” como una reacción de afrontamiento defensivo ante el estrés crónico e intenso, conceptualizando el estrés como una respuesta emocional al desequilibrio presentado entre demandas y recursos (Cherniss, 1980). Este modelo contempla la dinámica del estrés en el trabajo; el diseño organizacional (estructura de roles, poder de la estructura y normativa de la organización de los servicios humanos) como causa de “Burnout”, los efectos del apoyo (autonomía y participación en las decisiones); la relación establecida entre “Burnout” y factores individuales (la personalidad ha sido la más importante), así como un examen de las causas históricas y culturales del síndrome (calidad de vida fuera del trabajo).

Como se puede observar (figura 3.3.3) Cherniss (1980) parte de un modelo interactivo donde las características del ambiente laboral interaccionan con las características del individuo. A estas interacciones hay que añadir, a nivel individual, una serie de demandas y apoyo extralaborales que juegan un papel importante y determinan la implicación del profesional en su trabajo. Ante esta situación se producen fuentes de estrés (que incluyen entre otras, problemas con los clientes, falta de autoestimulación y de realización personal, etc.) y que se experimentan de forma variada. Ante estos problemas algunas personas funcionan de forma eficaz mediante el uso de técnicas y estrategias que solucionan el problema, y otras muestran cambios actitudinales, negativos, como el “Burnout”.

Tal y como recoge Zamora (2001), el autor destaca el concepto de sentimiento de fracaso, que describe los síntomas que se identifican propiamente con el “Burnout”: Cansancio Emocional, baja Realización Personal y Despersonalización. De igual manera, las características del ambiente (que

favorecen que los trabajadores desarrollen sentimientos de éxito) se corresponden con las características de las organizaciones que previenen el síndrome (caracterizadas por tener un alto nivel de desafío, autonomía, control, retroalimentación de los compañeros y apoyo del supervisor y compañeros).

Cherniss establece una relación causal entre la incapacidad personal de desarrollar sentimientos de competencia o éxito personal y el síndrome de “Burnout”. Conseguir objetivos por uno mismo, contribuye a mejorar el sentimiento de autoeficacia, pero no lograrlos aumenta el sentimiento de fracaso y de baja autoeficacia, pudiendo derivar en el desarrollo del síndrome. Existe relación entre los sentimientos de autoeficacia, compromiso y motivación por un lado; y autoeficacia y estrés por otro. Tener un buen sentimiento de autoeficacia contribuye a experimentar menos estrés ante situaciones amenazantes, y a su vez, creer que se puede afrontar con éxito una situación amenazante es menos estresante. Si se considera el “Burnout” como una respuesta al estrés, la relación entre autoeficacia y estrés conduce secundariamente a la relación entre autoeficacia y “Burnout”.



**Figura 3.3.3. Modelo de Cherniss**

**THOMPSON, PAGE Y COOPER (1993)**

Estos autores basándose en el modelo de Carver y Scheier (1998) para el autocontrol del estrés, ajustan la etiología del “Burnout” a cuatro variables: discrepancias entre demandas de la tarea y recursos personales, nivel de autoconciencia (“self-focus”), expectativas de éxito y sentimientos de autoconfianza (figura 3.3.4.).

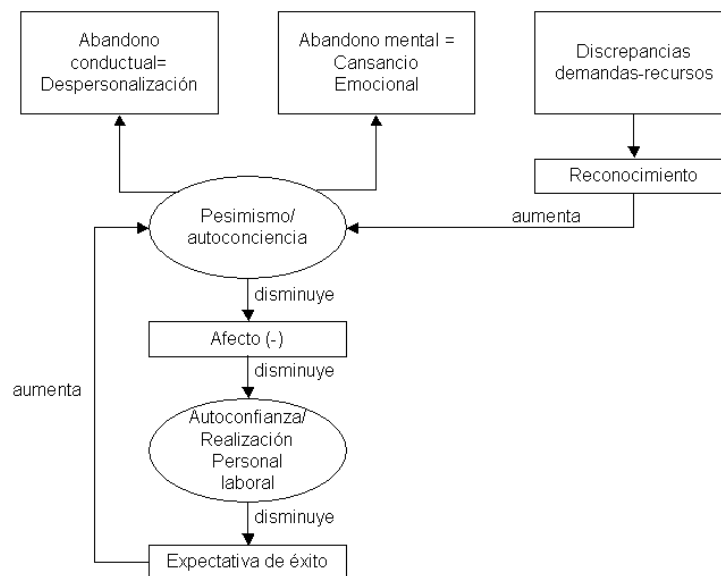
La autoconciencia se considera un rasgo de personalidad, conceptualizada como la capacidad personal de autorregular los niveles de estrés que se perciben en el desarrollo de una actividad para lograr un objetivo. Las personas con altos niveles de autoconciencia se caracterizan por una exagerada tendencia a autoperibirse y concentrarse en su experiencia de estrés, percibiendo así mayores niveles que las personas con baja autoconciencia.

Este modelo propone que en algunas personas el hecho de autocorregir las discrepancias percibidas o anticipadas entre demandas y recursos puede incrementar el nivel de autoconciencia, característica que afecta de forma negativa al afecto, el estado de ánimo, y que redundará en una falta de confianza percibida para resolver las discrepancias y en una baja realización personal en el medio laboral.

Cuando la consecución de los objetivos falla de forma continua, las personas con altos niveles de autoconciencia y pesimismo tienden a resolver las dificultades mediante un abandono, mental o conductual, de la situación problema. La retirada conductual marca una tendencia a abandonar de forma progresiva los intentos de reducir la discrepancia percibida en los logros de los objetivos profesionales. Así, la conducta de Despersonalización se considera en el modelo un patrón de retirada o abandono conductual. Si no es posible realizar este abandono, se puede llegar a una retirada psicológica dada la vivencia de sentimientos de desamparo profesional, encuadrando el Cansancio Emocional.

Al experimentar sentimientos de autoconciencia y pesimismo, los profesionales no se esfuerzan todo lo que deberían para intentar solucionar las discrepancias, provocándose un distanciamiento ante el riesgo de vivir experiencias

negativas. Niveles elevados de autoconciencia aumentan la experiencia de desilusión, frustración y pérdida. Sin embargo, adoptar expectativas optimistas para resolver las discrepancias refuerzan la confianza de los sujetos en su habilidad para lograr el objetivo, promoviendo la persistencia en los intentos de alcanzarlo.



**Figura 3.3.4. Modelo de Thompson et al. (1993)**

### ***PINES (1993)***

Este autor desarrolla un modelo muy similar al modelo de competencia social elaborado por Harrison (1983). Sin embargo, aquí se parte de una perspectiva existencialista, ubicando la raíz que causa el “Burnout” en la necesidad de la gente de creer que su vida está llena de sentido y significado, que las cosas que hacen y consecuentemente, ellos mismos, son importantes y significativos. Así, únicamente las personas que tratan de dar un sentido existencial a su labor pueden llegar a sufrir el síndrome, como resultado de un proceso de desilusión, del fallo en la búsqueda del sentido vital en personas muy motivadas por su trabajo.

Para esta autora la motivación del trabajador hacia su profesión está determinada por tres tipos de objetivos y expectativas:

- Universales (comunes en todos los oficios).

- Propias del gremio de referencia (en el sector de servicios humanos consisten básicamente en la ayuda a los demás).
- Personales: los trabajadores considerados idealistas, con una “visión romántica” de la vida presentan mayor susceptibilidad al síndrome.

Partiendo de este marco, ante un entorno desfavorable y estresante nuestras expectativas y objetivos se pueden frustrar, surgiendo el “Burnout”. Sin embargo, ante un entorno positivo aumentan las probabilidades de satisfacer las expectativas, dotando al trabajo de un mayor significado existencial, y aumentando así la motivación laboral.

Pines (2002a) en una investigación con 97 profesores de Israel, utilizando el “The Burnout Measure” de Pines y Aronson (1988) complementado con preguntas abiertas para un registro cualitativo, obtiene una correlación negativa entre sensación de pérdida de significado en la enseñanza de los profesores derivado de su trabajo como educadores y niveles de “Burnout”. Al realizar una comparación transcultural con profesores de Israel y Estados Unidos observa que los docentes de Israel sufren mayores niveles de estrés pero menos de “Burnout” debido a un mayor sentimiento existencial en sus vidas, sintiendo que su contribución como educador es mayor en comparación con sus colegas americanos.

### **MODELOS ELABORADOS DESDE LA TEORÍA DEL INTERCAMBIO SOCIAL**

Estos modelos parten de la percepción de una falta de equidad o ganancia en los procesos de interacción social como principal elemento desencadenante del “Burnout”. De esta forma los profesionales desarrollan el síndrome cuando perciben de forma continuada que no hay compensación entre esfuerzo e implicación y ganancias obtenidas.

**HOBFOLL Y FREEDY (1993): MODELO DE CONSERVACIÓN DE RECURSOS (COR)**

Para los autores hay dos factores fundamentales en su modelo: la conservación de recursos y las estrategias de afrontamiento.

Para Hobfoll y Freedy (1993) el COR es un marco general para entender la naturaleza de la tensión como un fenómeno humano ligado a la experiencia de las personas independientemente del ajuste o el contexto en el que se produzca, ya sea en el trabajo, en casa o de vacaciones; considerando que el estrés surge cuando las personas sienten que aquello que les motiva está amenazado o frustrado.

Un principio primario del modelo del COR argumenta que los individuos son intrínsecamente motivados para obtener y mantener recursos valorados. Los autores argumentan que perder recursos es crítico para el entendimiento del estrés. En este modelo el estrés laboral surge cuando los profesionales no tienen suficientes recursos, sufren una pérdida, o se los suspenden después de haber realizado una inversión para conseguirlos. Basándose en que el "Burnout" representa una reacción afectiva al gradual desgaste de la energía intrínseca de los recursos de los trabajadores, el COR es particularmente relevante y ha sido usado en el contexto de la investigación del "Burnout" (Hobfoll y Freedy, 1993; Lee y Ashforth, 1996; Shirom, 1989). Así los empleados son susceptibles al "Burnout" en la medida en que hay déficit en los recursos, no diferenciando entre si la pérdida de recursos es real o percibida. Los motivadores de esta teoría son los recursos (definidos como posesión de objetos o condiciones de valor), característicos de personalidad, o energía para desempeñar actividades diarias. Los estresores laborales amenazan los recursos de las personas al generar inseguridad sobre su habilidad para lograr el éxito profesional.

En el modelo destacan las relaciones del sujeto con los demás (supervisores, compañeros y clientes) y las consecuencias, como fuentes de estrés en la percepción de situaciones de pérdida o ganancia. Aunque ganar recursos es importante dado que disminuye la posibilidad de pérdidas, la propia pérdida de recursos es más importante que las ganancias en el desarrollo del "Burnout". De

esta forma los profesionales se esfuerzan por no perder recursos, ya que es más importante conservar unos mínimos que poder ganar otros extras.

El tipo de estrategia de afrontamiento que se emplee es otro factor muy importante en el desarrollo del síndrome. Emplear estrategias activas contribuye a disminuir los sentimientos de “Burnout” ya que conlleva ganancia de recursos. Evitando perder recursos o aumentando los que ya se tienen, se pueden cambiar las percepciones y cogniciones de modo positivo, disminuyendo así los niveles de estrés percibido y en consecuencia los niveles de “Burnout”.

### **BUUNK Y SCHAUFELI (1993)**

Estos autores desarrollan un modelo basado en las teorías del intercambio social exclusivo de profesionales de enfermería.

La tesis central de los autores se basa en que el síndrome se desarrolla principalmente en el contexto social e interpersonal de la organización laboral, siendo necesario, para comprender su desarrollo, fijar la atención en cómo las personas perciben, interpretan y construyen los comportamientos en el medio laboral.

Tal y como señalan, la reciprocidad juega un papel central en el desarrollo del síndrome, planteando una teoría de equidad, una de las más influyentes en el marco del intercambio social. Según esta teoría las personas buscan la reciprocidad en las relaciones sociales: lo que se invierte y se gana en una relación debe ser proporcional a las inversiones y ganancias de la otra parte implicada. Si perciben que las relaciones no son equitativas las personas se angustian y se motivan para restaurar la equidad. Si la falta de reciprocidad o el desequilibrio de la relación de ayuda consume los recursos emocionales del profesional se llega al Agotamiento Emocional. Así, cuando los profesores no obtienen los resultados esperados invierten más esfuerzo en las relaciones con sus alumnos. Si no resulta, aumenta el desequilibrio y los recursos disponibles se reducen entrando en una “espiral de pérdidas” (Hobfoll y Shirom, 2000).



Para Buunk y Schaufeli (1993) la mayor parte de los profesores no reciben resultados en relación con sus alumnos, lo cual implica un alto consumo de energía, llegando al Agotamiento Emocional que se aborda reduciendo la inversión en esa relación, respondiendo de manera más distante y fría, más despersonalizada, considerando los autores la Despersonalización un modo de restaurar la reciprocidad mediante un distanciamiento psicológico con los alumnos. Sin embargo, esta manera de afrontar la falta de reciprocidad no resulta funcional, deteriorando aún más la relación con los alumnos y favoreciendo una reducción del sentimiento de Realización Personal.

Los autores aplican la teoría de la equidad a nivel interpersonal pero también a nivel organizacional. Así Schaufeli et al. (1996) proponen un modelo de intercambio social a nivel dual, asumiendo que además de existir una falta de equilibrio a nivel interpersonal, el “Burnout” también se genera por la falta a nivel organizacional (rompiendo el contrato psicológico, Rousseau, 1995; en Schaufeli, 2005). A parte de esta dualidad interpersonal y organizacional, la relación entre compañeros juega un papel principal, por lo que la falta de reciprocidad en esta área será también determinante en el desarrollo del síndrome.

Para Schaufeli (2005) la falta de reciprocidad se relaciona de manera positiva con los síntomas del “Burnout”, siendo las correlaciones muy fuertes en Agotamiento Emocional y todos los niveles de intercambio social: interpersonal (donde se muestran las correlaciones más elevadas), entre compañeros (la segunda más elevada), y organizacional (la más débil de las tres); las correlaciones entre Despersonalización y reciprocidad siguen la misma línea. Se demuestra que la falta de reciprocidad a nivel interpersonal se relaciona de manera positiva con las tres dimensiones del “Burnout”.

## **MODELOS ELABORADOS DESDE LA TEORÍA ORGANIZACIONAL**

Estos modelos responsabilizan a las variables del entorno laboral como principales responsables del desarrollo del síndrome, destacando la importancia de

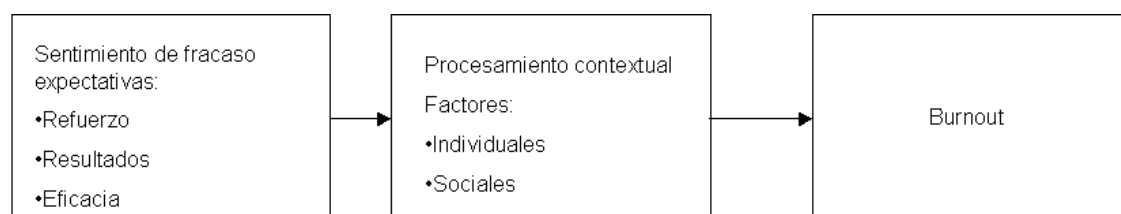
estrategias de afrontamiento que los sujetos emplean en el manejo de estresores laborales.

### **MEIER (1983)**

Desde su enfoque cognitivo-conductual, relacionado directamente con la teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977), estudia tanto los factores institucionales como los personales, poniendo un énfasis especial en los aspectos cognitivos y siendo el sentimiento de fracaso del trabajador sobre sus expectativas laborales el elemento que desencadena el síndrome. Al respecto, el modelo distingue tres tipos de expectativas:

- Expectativas de refuerzo: se relacionan con los valores y los gustos concretos del trabajador y por tanto contribuyen de manera positiva en la motivación laboral.
- Expectativas de resultado: aluden a los resultados laborales esperados por el profesional.
- Expectativas de eficacia: autoconcepto de la eficacia profesional de la persona.

Meier (1983) añade, además, el concepto de “procesamiento contextual” para enfatizar que los factores individuales y sociales influyen sobre las expectativas.



**Figura 3.3.5 Modelo de Meier (1983)**

### **GOLEMBIEWSKI, BOUDREAU, MUZENRIDER, STEVENSON y LOU (1996): PHASE MODEL**

En este modelo, el “Burnout” es resultado de la falta de acuerdo entre los intereses de la organización empresarial y las necesidades de los empleados, considerando el contexto laboral como un sistema familiar donde los profesionales

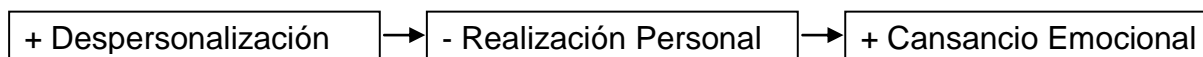
deben superar las dificultades entre los miembros del equipo antes de poder prestar la atención adecuada a las personas a las que prestan servicio.

Golembiewski et al. (1983) conceptualizan el "Burnout" como proceso secuencial, presentando un modelo lineal donde la baja Realización Personal es una variable intermedia entre Despersonalización y Cansancio Emocional.

El estrés laboral (en referencia al "Burnout") se genera en un primer momento y básicamente por sobrecarga laboral (mucha estimulación y abundantes retos profesionales) y por pobreza de rol (poca estimulación y escasos retos profesionales). En ambas ocasiones, los sujetos experimentan una pérdida de autonomía y control que conlleva un deterioro de su autoimagen y aumento de irritabilidad y fatiga. Posteriormente, el sujeto intenta afrontar su situación con estrategias inadecuadas que favorecen su distanciamiento respecto de la situación estresante. Ante este distanciamiento, el profesional puede no implicarse con el problema del cliente aunque le atienda sin eliminar la empatía (distanciamiento positivo), o puede derivar en "Burnout" cuando tiene un carácter anticonstructivo (distanciamiento negativo) lo cual conlleva indiferencia y rigidez en el trato, derivando en Despersonalización y surgiendo a corto plazo una baja Realización Personal y Cansancio Emocional.

Basándose en la progresión de las diferentes dimensiones del fenómeno, Golembiewski et al. (1986) proponen la existencia de diversas fases dentro del "Burnout". Despersonalización que surge al comienzo del síndrome, cuando la situación de sobrecarga laboral y pobreza de rol persisten, de tal forma que a los "clientes" se les considera culpables de sus propios problemas, repercutiendo este punto de vista en la calidad de su servicio y considerándolos como objetos. En un segundo momento se produce un descenso en el sentimiento de Realización Personal, donde el trabajador piensa que trabaja mal con la gente y empieza a evitar las relaciones que puedan poner de manifiesto esta creencia, llegando a producirse un aislamiento. En una última fase se produce una profundo Cansancio Emocional que empeora cuanto más se intenta mejorar la situación, entrando en un ciclo muy destructivo y siendo la característica más destacable del "Burnout" avanzado. Así, mientras, Leiter y Maslach (1988) conceptualizan altos niveles de Cansancio

Emocional como la primera fase del síndrome, Golembiewski et al. (1986) la consideran la fase final, donde Despersonalización juega un papel disfuncional como estrategia de afrontamiento ante situaciones estresantes (figura 3.3.6.).



**Figura 3.3.6. Golembiewski et al. (1983, 1986, 1988, 1996): Phase Model**

Para los autores la secuencia real del proceso debe ser paralela al nivel de consecuencias mostrado que tiende a aumentar en función sobre todo del Cansancio Emocional, por lo que debería ser considerado el elemento más patógeno del proceso y por ello el último en aparecer.

Golembiewski et al. (1983) describen 8 fases progresivas del “Burnout” que permiten clasificar sujetos y grupos en función de la virulencia de cada caso. Cada fase se define en función de la combinación de las tres dimensiones del síndrome de “Burnout” dicotomizadas en las categorías alto-bajo. (Tabla 3.3.1.). No obstante, no todos los sujetos tienen que pasar necesariamente por las ocho fases, siendo variables las fases por las que pasa cada persona.

**Tabla 3.3.1. Fases del modelo de Golembiewski et al. (1983)**

	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV	Fase V	Fase VI	Fase VII	Fase VIII
DP	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
RP	Bajo	Bajo	Alto	Alto	Bajo	Bajo	Alto	Alto
CE	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Alto	Alto	Alto	Alto

Los autores diferencian entre “Burnout” crónico y agudo, siendo este último causado por traumas personales como puede ser el fallecimiento de un ser querido, mientras que el primero es causa de factores laborales (el modelo de fases se refiere únicamente al “Burnout” crónico).

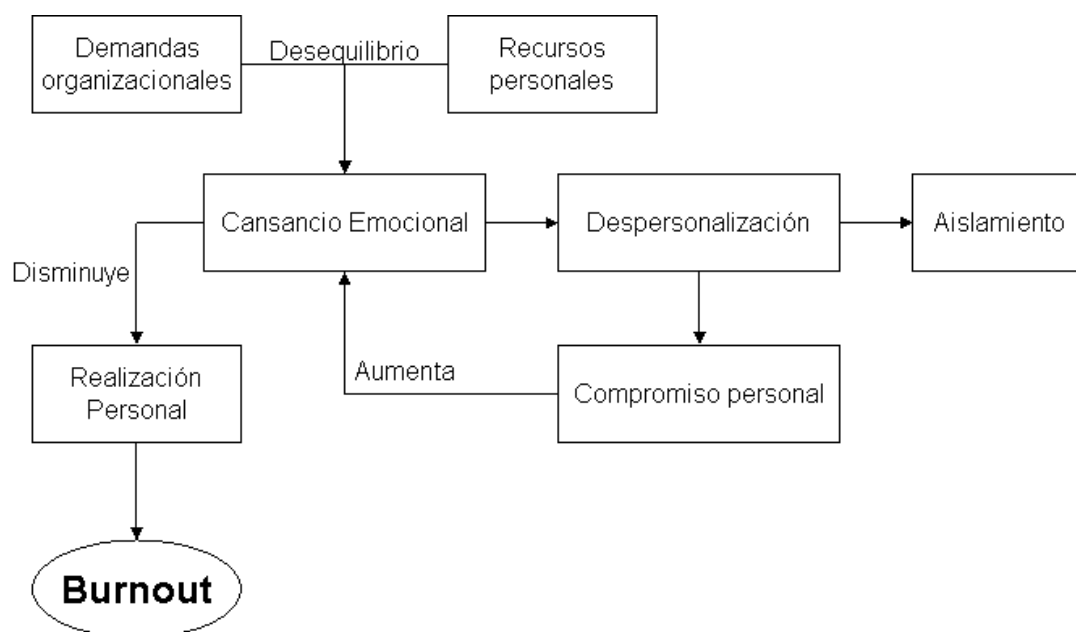
### LEITER, COX, KUK (1993)

Aunque también este modelo considera el “Burnout” como proceso, el planteamiento es opuesto al desarrollado por Golembiewski et al. (1983).

En este modelo (Figura 3.3.7.) la secuencia del síndrome se inicia con un Cansancio Emocional fruto del desequilibrio entre demandas organizacionales y recursos personales, al que se reacciona mediante el aislamiento de la Despersonalización que se ejerce con respecto a los clientes. De esta forma el compromiso laboral disminuye aumentando el Cansancio Emocional, y redundando todo este proceso en una baja Realización Personal llegando como resultado al síndrome de “Burnout” (Tabla 3.3.2.).

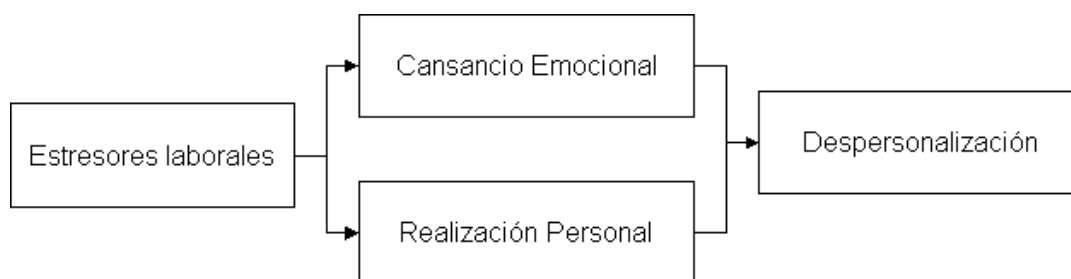
**Tabla 3.3.2. Fases del modelo de Leiter et al. (1989)**

	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
CE	Bajo	Bajo	Alto	Alto
DP	Baja	Alta	Baja	Alta
RP	Baja	Baja	Baja	Alta



**Figura 3.3.7. Secuencia del modelo de Leiter (1989, 1993), Leiter y Maslach (1988)**

Posteriormente, y en función de las inconsistencias observadas por el propio autor, Leiter (1989) corrige su modelo inicial rompiendo la estructura lineal y sacando la Despersonalización de la intermediación (Figura 3.3.8.), considerándola también como una consecuencia (Manassero et al. 2000), es decir los sentimientos de baja Realización Personal son causa directa de los estresores laborales, surgiendo de forma paralela a los de Cansancio Emocional. Leiter et al. (1993) apuntan que la Realización Personal se desarrolla de forma paralela al Cansancio Emocional, influenciado más por las condiciones laborales que por la Despersonalización (como en un principio postuló).



**Figura 3.3.8. Modificación en la secuencia del modelo de Leiter (1989)**

Leiter et al. (1993) introducen la “salud de la organización” como variable moduladora de la relación entre estrés laboral y “Burnout”. Esta variable depende del ajuste entre los síntomas psicosociales de la organización, su estructura política y sus procedimientos, y de cómo esto es percibido por el profesional.

Restrepo et al. (2006) obtienen en sus docentes de Medellín, niveles positivos de Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero no de baja Realización Personal, lo que para los autores confirmaría un apoyo a este modelo.

### **WINNUBST (1993)**

Modelo basado en características de la organización. El autor parte de la conceptualización de Pines y Aronson (1988) sobre el “Burnout”, definiendo el síndrome como un sentimiento de agotamiento físico, emocional y mental, resultado de la tensión emocional crónica que se deriva del estrés laboral. De este modo, el

autor se desvincula de la conceptualización tridimensional de Maslach y Jackson (1981).

Winnubst (1993) comparte con Golembiewski et al. (1983) la idea de que el “Burnout” puede afectar a todo tipo de profesiones, y no únicamente, a las propias de servicios humanos.

Winnubst (1993) elabora su modelo partiendo de cuatro supuestos:

- Las estructuras organizacionales tienen un sistema de apoyo social ajustado óptimamente a sus estructuras concretas.
- Los sistemas de apoyo social surgen de forma interdependiente con el clima laboral. De esta manera se pueden mejorar incidiendo sobre el clima.
- La estructura organizacional, la cultura y el apoyo social se rigen por criterios éticos que se derivan de valores sociales y culturales de la organización.
- Los criterios éticos contribuyen a predecir en qué medida las organizaciones infunden tensión y “Burnout” sobre sus trabajadores.

Este modelo se centra en las relaciones existentes entre la estructura, cultura y clima organizacional, y el apoyo social laboral, como variables antecedentes del síndrome. De este modo, según se configure la estructura, existen diferentes culturas organizacionales, y varían los apoyos sociales. De igual manera, los antecedentes del “Burnout” varían en función de la estructura organizacional y de la institucionalización del apoyo social.

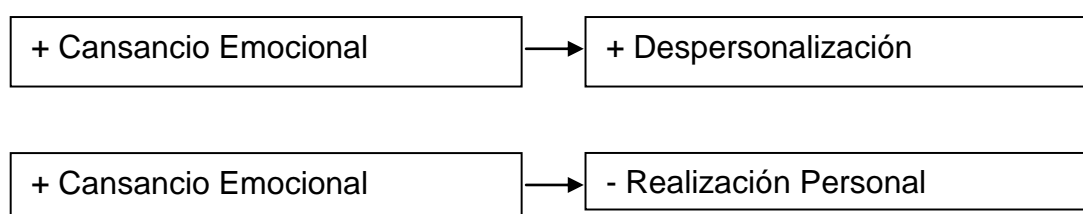
Así, en una burocracia mecánica (caracterizada por estandarización y formalización laboral) se refuerza el perfeccionismo y la conformidad con las normas, el apoyo social es instrumental y el “Burnout” es causado por el Cansancio Emocional del día a día, como consecuencia de la monotonía, rutina y ausencia de control derivada de las estructuras. En una burocracia profesionalizada (caracterizada por la estandarización de habilidades y baja formalización) se refuerza la creatividad y la autonomía, el apoyo social es emocional e informal, y el “Burnout” es consecuencia de la debilidad de la estructura que lleva a una continua confrontación originando disfunciones en el rol y conflictos interpersonales.

### **LEE Y ASHFORTH (1993)**

Este modelo lineal surge como consecuencia de un estudio longitudinal llevado a cabo por los autores con el fin de poner a prueba los dos modelos propuestos por Leiter y Maslach (1988) y Golembiewski et al. (1986), obteniendo que el modelo propuesto por Leiter y Maslach (1988) resulta más consistente y con mejor ajuste.

En el modelo de Lee y Ashforth (1993) Cansancio Emocional se relaciona de forma positiva con Despersonalización (tal y como sucede en los modelos de Leiter y Maslach (1988), y Golembiewski et al. (1986)), pero mientras que Realización Personal se desarrolla independientemente de Despersonalización, los autores proponen que elevados niveles de Cansancio Emocional evocan de forma directa una reducción en Realización Personal más que indirectamente sobre Despersonalización (Taris et al., 2005).

Así, en este modelo los autores reemplazan el efecto de la Despersonalización sobre Realización Personal con un efecto directo de Cansancio Emocional sobre Realización Personal (figura 3.3.9.).



**Figura 3.3.9. Modelo de Lee y Ashforth (1993)**

Para Lee y Ashforth (1996) la Despersonalización es una estrategia de afrontamiento defensiva que debe ser interpretada siguiendo a Lazarus y Folkman (1984) según el proceso de autoevaluación de afrontamiento del estrés.



### **MANZANO (1998)**

Este autor utilizando ecuaciones estructurales, argumenta que el proceso de desarrollo del “Burnout” puede variar en función de la profesión y el contexto situacional del sujeto, y que además no sigue una estructura lineal. Tanto para muestras de enfermeras como de secretarias, el autor obtiene que la primera fase (figura 3.3.10.) se caracteriza por vivenciar el trabajo muy negativamente (baja Realización Personal). En la segunda fase, en la muestra de secretarias aparece junto a la baja Realización Personal altos sentimientos de Cansancio Emocional y cuando ambos se intensifican y cronifican aparecen las actitudes de Despersonalización como una estrategia de afrontamiento. Sin embargo, los resultados obtenidos en la muestra de enfermeras cuestionan si Cansancio Emocional aparece junto con baja Realización Personal o si son una fase posterior en el desarrollo del síndrome. Para el autor Cansancio Emocional es la segunda fase del proceso pero está tan próxima a Despersonalización que afirma que los síntomas de ambas fases pueden presentarse al unísono.



**Figura 3.3.10. Modelo de Manzano (1998)**

### **MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS (JD-R) DEMEROUTI, BAKKER, NACHREINER Y SCHAUFELI (2001); DEMEROUTI, BAKKER, DE BOER Y SCHAUFELI (2003)**

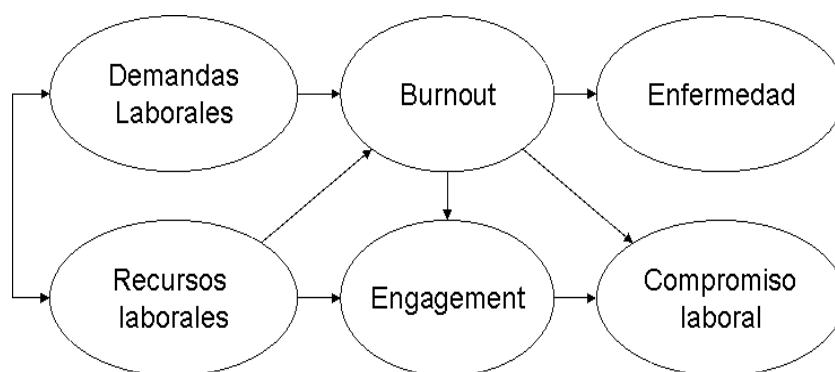
Para estos autores el punto de partida de muchos modelos de la literatura del estrés laboral se basan en el desequilibrio entre las demandas a los cuales los empleados son expuestas y los recursos de que disponen para hacerlas frente.

El modelo de Demanda-Control Laboral (DCM) de Karasek (1979), es un ejemplo. En el DCM el estrés está causado por la combinación de altas demandas laborales (sobre carga laboral y presión temporal) y bajo control laboral. El modelo pecó en un primer momento de simplicidad al incluir un único tipo de demanda (psicológica) y de recursos (control laboral) pero posteriormente se amplió considerando otras variables como demandas emocionales, pérdida de apoyo por

parte de los superiores, pérdida de feedback, e incluyendo posteriormente el componente Apoyo Social (Johnson y Hall, 1988; Johnson et al., 1989). Bakker et al. (2003) consideraron que el modelo era estático en sus explicaciones presentando aspectos limitados de las condiciones laborales. Así, los autores pasan a elaborar el modelo de Demandas y Recursos (JD-R) que parte de la existencia de dos aspectos fundamentales en el mundo laboral: demandas y recursos. Las demandas laborales aluden a aspectos físicos, psicológicos y organizativos que suponen un esfuerzo tanto a nivel físico como psicológico (cognitivo y emocional). Estas demandas se convierten en fuente de estrés cuando el nivel de exigencia para mantener la actuación requerida es muy elevado, elicitando respuestas negativas, entre ellas “Burnout”. Para Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006) las tres principales demandas laborales en el mundo de la docencia son: conducta disruptiva del alumnado, sobrecarga laboral, y un medio ambiente físico empobrecido. Los recursos laborales aluden a los aspectos físicos, psicológicos, sociales y organizativos que reducen demandas y coste físico/psicológico, y que son funcionales para la consecución de las metas propuestas al tiempo que estimulan el crecimiento y desarrollo personal. Así pues, su valía no es únicamente recíproca en cuanto que una pérdida de recursos repercute negativamente en la salud de los docentes (incrementando su nivel de “Burnout”), sino que presenta además una validez intrínseca propia. Para los autores los principales recursos laborales motivadores del constructo de “engagement” (o en su ausencia factores que incrementan el nivel de “Burnout”) en el medio educativo son: control laboral, acceso a información, apoyo de equipos directivos, clima de innovación escolar y clima social.

El modelo JD-R asume que las demandas laborales y sus recursos evocan dos procesos diferentes. Un primer proceso energético, por el cual los empleados ante altas demandas laborales se agotan a nivel mental/ físico y que puede llegar al “Burnout”; y un segundo proceso motivacional por el cual los recursos laborales fomentan el compromiso laboral.

En este modelo demandas y pérdida de recursos laborales forman la causa del “Burnout” reduciendo al mismo tiempo el concepto de “engagement” (figura 3.3.11.).



**Figura.3.3.11. Hipótesis del modelo de demandas y recursos basado en Hakanen et al. (2006)**

Los resultados del estudio realizado con 2038 profesores de diferentes niveles educativos de Helsinki muestran correlaciones significativas. Por un lado, demandas laborales correlaciona de manera positiva con “Burnout” y síntomas de baja salud, mientras que recursos laborales lo hace con “engagement” y compromiso organizacional, pero negativamente con “Burnout”. Por otro lado, los síntomas del “Burnout” correlacionan negativamente con compromiso organizacional y positivamente con baja salud, mientras que el “engagement” se asocia de manera positiva con compromiso organizacional.

Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli (2008) llevan a cabo una investigación con el objetivo de realizar una ampliación del modelo JD-R en la predicción del “Burnout” y del “engagement” con 274 profesores de Valencia, para ello consideran incluyen en el modelo los recursos personales y el cinismo y la Despersonalización como características de la distancia mental del síndrome. Los principales instrumentos que utilizan los autores son el MBI-GS y el MBI-HSS. Mediante un diseño longitudinal con dos momentos temporales separados por 8 meses los autores estudian el papel mediador del bienestar psicológico medido en un primer momento entre demandas y recursos y el bienestar psicológico en la segunda medida. Los resultados obtenidos indican que las demandas mentales disminuyen según avanza el curso escolar mientras que ambigüedad de rol aumenta. El clima de apoyo presenta igualmente diferencias significativas reduciéndose al final del curso. El nivel de “Burnout” aumenta a lo largo del curso mientras que el de “engagement” disminuye. El análisis de correlaciones muestra

que la variable demandas correlaciona de manera positiva y significativa con “Burnout” y negativa con “engagement”; y la variable recursos correlaciona de manera negativa y significativa con “Burnout” y positiva con “engagement”. Demandas laborales predicen de manera positiva el nivel “Burnout” (Cansancio Emocional, Cinismo y Despersonalización) y de manera negativa hacia “engagement” (vigor y dedicación); a mayores demandas, mayor “Burnout” y menor “engagement”. Analizando los resultados longitudinalmente los autores observan que los niveles de “Burnout” y “engagement” se pueden predecir por los niveles que los docentes presentan a principios del curso, llevando a la posibilidad de crear espirales negativas hacia el síndrome o positivas hacia el “engagement”.

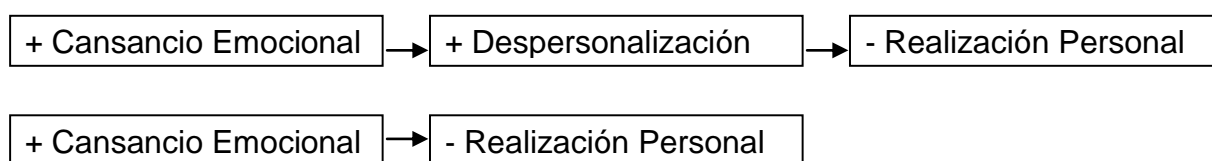
Moreno-Jiménez, Garrosa, Rodríguez, Martínez y Ferrer (2009) con una muestra de 885 profesores universitarios representativa de tres universidades españolas analizan los posibles efectos de mediación del “Burnout” en la relación entre demandas, conflicto interpersonal e intenciones de abandono. Los resultados obtenidos demuestran que tanto Agotamiento Emocional como distanciamiento (concepto que incluye tanto Despersonalización como cinismo) median los efectos que demandas y conflicto tienen sobre las intenciones de abandono, mientras que recursos laborales predicen negativamente las intenciones de abandono de manera directa. Para los autores estos resultados apoyan la aplicabilidad de un modelo extendido de demandas-recursos laborales (JD-R) en profesores universitarios.

### **TARIS, LE BLANC, SCHAUFELI Y SCHREURS (2005)**

Estos autores parten de la conceptualización del “Burnout” como proceso llevando a cabo una revisión de los modelos que más influencia han tenido en el estudio del “Burnout”: el MBI (Leiter y Maslach, 1988), el modelo de fases de Golembiewski et al., (1996) y el modelo de Lee y Ashforth (1993) con el fin de obtener una respuesta acerca del papel que juega la Despersonalización en el proceso de “Burnout” (como estrategia de afrontamiento) e intentar conocer la relación causal entre los tres componentes del MBI.

Los autores revisan los estudios longitudinales efectuados que tienen en cuenta la relación causal en el tiempo entre los componentes del “Burnout” concluyendo que la evidencia a favor de cualquiera de los tres modelos estudiados no es concluyente. En su estudio utilizan una muestra alemana de 218 oncólogos y 967 profesores de centros de primaria y secundaria realizando dos medidas separadas entre sí por un periodo de un año. Utilizando el MBI-ES los índices alfa para la muestra de docentes de las tres escalas son .92 para Cansancio Emocional en la primera medida y .93 en la segunda; .73 en la primera toma de Despersonalización y .75 en la segunda; y .86 y .87 para Realización Personal respectivamente.

Taris et al. (2005) obtiene un modelo semejante al de Leiter y Maslach (1988) y Lee y Ashforth (1993) (figura 3.3.12.).



**Figura 3.3.12. Modelo de Taris et al. (2005)**

Altos niveles de Cansancio Emocional se asocian con altos niveles de Despersonalización a través del tiempo en ambas muestras. Altos niveles de Despersonalización llevan a altos en Cansancio Emocional y bajos en Realización Personal.

En la muestra de docentes los autores encuentran que altos niveles de Despersonalización se asocian con altos niveles de Cansancio Emocional (resultado consistente con la noción de Despersonalización como estrategia disfuncional de afrontamiento propuesta por Bakker y Schaufeli, 2000) y bajos en Realización Personal a través del tiempo (efecto que apoya las tesis de Golembiewski et al., 1986; Leiter y Maslach, 1988). Mientras que el modelo de Golembiewski et al. (1986) no se ajusta bien a los resultados obtenidos, los otros dos modelos presentan buen

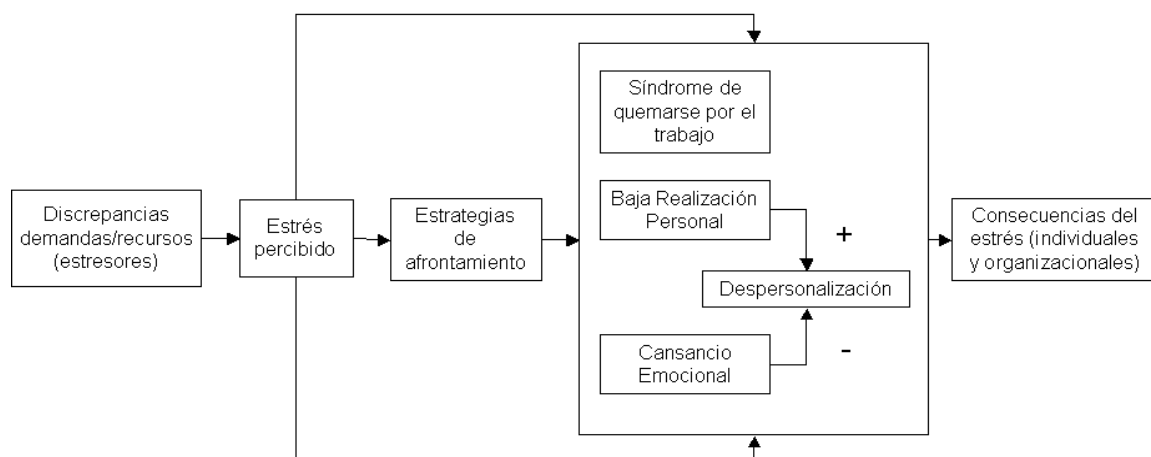
ajuste, recibiendo aún mayor apoyo el elaborado por Leiter y Maslach (1988), por lo que Taris et al. (2005) aceptan estas bases como modelo a priori para el estudio de las relaciones entre las tres dimensiones del MBI en la docencia.

Pese a las limitaciones que los propios autores recogen como el hecho de no incorporar información de variables contextuales o considerar un año como período entre ambas mediciones, sus conclusiones son un apoyo más a la conceptualización del desarrollo del “Burnout” como proceso.

### **MODELO INTEGRADOR DE GIL-MONTE, PEIRÓ Y VALCÁRCEL (1998)**

En cuanto al desarrollo secuencial, estos autores postulan un modelo integrador de variables personales, interpersonales y organizacionales. Bajo un enfoque transaccional sugieren que el “Burnout” se inicia conjuntamente con sentimientos de baja Realización Personal y Cansancio Emocional, considerado las actitudes de Despersonalización como una estrategia de afrontamiento que surge con posterioridad.

Teniendo en cuenta que estos autores conceptualizan el “Burnout” como una respuesta al estrés laboral crónico percibido que surge tras un problema de reevaluación cognitiva, cuando las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesionales no son eficaces para reducir el estrés laboral percibido” (Gil-Monte y Peiró, 1997), no es de extrañar que pongan el énfasis en el afrontamiento de cara a la prevención. Estos autores destacan que el “Burnout” actúa como variable mediadora entre el estrés percibido y sus consecuencias. En los modelos de estrés laboral las respuestas al estrés se sitúan como variables mediadoras entre el estrés y las consecuencias o efectos a más largo plazo. Así, el “Burnout” es considerado un paso intermedio en la relación estrés-consecuencias del estrés de forma que, si permanece a lo largo del tiempo, el estrés laboral tendrá consecuencias nocivas para el individuo, en forma de enfermedad o falta de salud con alteraciones psicosomáticas y para la organización (figura 3.3.13.).

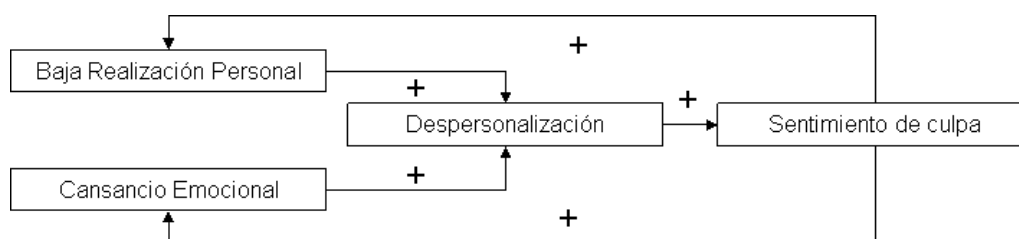


**Figura 3.3.13. Modelo que integra el “Burnout” dentro del proceso de estrés laboral (Gil-Monte, 2003).**

Gil-Monte (2003) explica así el desarrollo del síndrome de “Burnout”: los estresores laborales elicitán una serie de estrategias de afrontamiento que deben ser efectivas para manejar las respuestas al estrés y también para eliminar los estresores. Cuando estas estrategias iniciales no son exitosas, conllevan fracaso profesional y en las relaciones interpersonales con las personas, de ahí que se desarrollen sentimientos de baja Realización Personal y Agotamiento Emocional, generando ante estos sentimientos actitudes de Despersonalización como nueva forma de afrontamiento.

Pese a no existir estudios longitudinales que puedan confirmar el modelo, los resultados que se obtienen con ecuaciones estructurales, muestran que las variables consideradas y su secuencia, pueden explicar la etiología del síndrome en un 54%. En los sentimientos de Realización Personal la varianza explicada es del 25% y está en función de los sentimientos de autoconfianza, apoyo social laboral, ambigüedad de rol y frecuencia con que los trabajadores emplean estrategias activas de afrontamiento. Los sentimientos de Agotamiento Emocional tienen una varianza explicada del 35% compuesta por conflicto de rol (mayoritariamente), sentimientos de autoconfianza, apoyo social y frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento de evitación. La varianza explicada en los sentimientos de Despersonalización es del 26% debiéndose sobre todo a los sentimientos de Cansancio Emocional, Realización Personal y apoyo sociolaboral.

Basándose en conclusiones obtenidas de revisiones de la literatura existente (Farber y Miller, 1981; Maslach, 1982; Price y Murphy, 1984; Scully, 1983) que revelan que los sentimientos de culpa pueden ser un síntoma del “Burnout”, convirtiéndose así en un cuarto añadido a los tres clásicos recogidos por Maslach et al. (1996, 2001) en el MBI (Cansancio Emocional, Despersonalización y Baja Realización), el autor, aplicándolo al campo de la enfermería, considera que hay dos posibles patrones de desarrollo del síndrome. En el primero los profesionales desarrollan sentimientos de Despersonalización como estrategia efectiva (aunque no eficaz) para afrontar el estrés laboral, de forma que se adaptan al entorno laboral pudiendo convivir con las fuentes estresantes (pese a que no desaparezcan y esto influye en una disminución de su calidad de trabajo); y en el segundo, los profesionales desarrollan sentimientos de culpa como consecuencia de actitudes y sentimientos de Despersonalización, que les lleva a una mayor implicación laboral para disminuir su sentimiento de culpabilidad (Baumeister, Stillwell y Heatherton, 1994), pero teniendo en cuenta que las condiciones laborales no cambian (lo que cambian son los pacientes pero no los problemas), la Realización Personal disminuye aumentando el Cansancio Emocional y la Despersonalización; este proceso desarrolla un nuevo sentimiento de culpa, o intensifica el existente, y aparece un bucle, de forma que a medio plazo aparece un deterioro en la salud de los profesionales de la enfermería, con consecuencias negativas tales como un incremento en la tasa de absentismo, mayor deseo de abandonar la enfermería, etc. (figura 3.3.14.).



**Figura 3.3.14. Función de los sentimientos de culpa en el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (Gil-Monte, 2001)**

Así pues, los modelos vistos coinciden en la importancia que tiene el síndrome de “Burnout” para la persona que lo sufre y para la institución donde se enmarca el desarrollo profesional. Las variables de personalidad destacadas en los modelos encuadrados en la teoría sociocognitiva del yo dotan de un papel



fundamental a la autorreferencia (competencia y autoeficacia percibida), la motivación y el apoyo emocional, si bien en cada uno de ellos se puntualizan de manera variable. En los modelos que pertenecen a la teoría del intercambio social destaca la falta de equidad o ganancia en los procesos de interacción social como papel fundamental en el desarrollo del síndrome, algunos autores ponen de relieve la conservación de recursos y las estrategias de afrontamiento, mientras otros puntualizan la importancia de la reciprocidad en las relaciones sociales. En los modelos de la teoría organizacional se destacan ante todo las variables del medio laboral y las estrategias de afrontamiento en el manejo de estos estresores laborales, enfatizando los sentimientos de fracaso, o poniendo de relieve las diferencias entre los intereses de la empresa y las necesidades del empleado. Y por último en el modelo integrador se nos presenta un modelo integrador de variables personales, interpersonales y organizacionales. Todos los modelos pueden resultar válidos como así lo plasma la literatura existente, hay que tener en cuenta que la variable más importante y fundamental en todos ellos es la persona que sufre el síndrome, por tanto si tenemos en cuenta el carácter único y propio de cada persona habrá quien encaje mejor en unos modelos explicativos o en otros.

### **3.3.2. DOCENTES**

#### **KYRIACOU Y SUTCLIFFE (1978a)**

Estos autores describen un modelo de “Burnout” en docentes que sería levemente modificado por Worrall y May (1989), y ampliado posteriormente por Rudow (1999).

Los datos en los que se basan Kyriacou y Sutcliffe (1978a) en la elaboración del modelo, parten de las investigaciones realizadas por los autores con 127 profesores a los que administró diferentes medidas relacionadas con el estrés, “Burnout” y síntomas psicossomáticos de ansiedad, encontrando correlaciones significativas entre “Burnout” y síntomas psicossomáticos de ansiedad.

Los autores consideran el estrés como un proceso en el que, la valoración y las estrategias frente a las demandas laborales que el profesor realiza en su trabajo son determinantes para la aparición del síndrome. Rudow (1999) señala que la interacción de los elementos de este proceso con las características personales, factores organizacionales y actividad diaria influyen durante el mismo.

Worral y May (1989) modifican levemente este modelo, y matizan como factores más relevantes del mismo, los aspectos afectivos, personales y sociales (que envuelven a la administración educativa), lo cual implica un estatus emocional acorde a la valoración que se establece sobre las demandas percibidas. Estos autores diferencian entre diferentes tipos de estrés: estrés central o principal, estrés ambiental, estrés anticipado, estrés situacional y estrés retrospectivo.

### **BLASE (1982)**

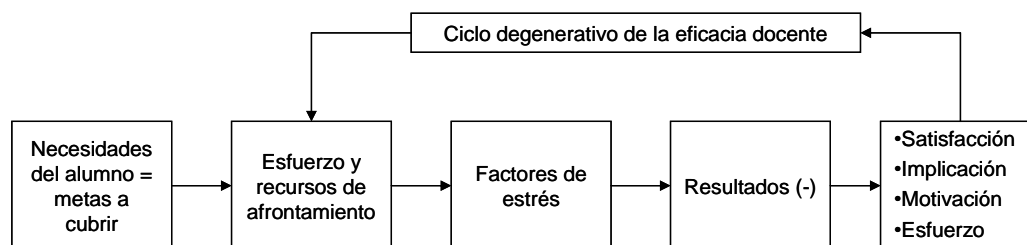
El autor considera que el síndrome es una función de la exposición prolongada a las tensiones laborales que resultan de la falta de ajuste de las estrategias de afrontamiento del sujeto y de la ausencia de recompensas adecuadas en relación a las exigencias del trabajo.

Blase (1982) realizó una investigación a lo largo de todo un curso escolar con 43 profesores elaborando a partir de estos datos su modelo donde explica la degeneración de la eficacia docente, a partir de la relación entre dos variables del docente: motivación y eficacia. El autor apunta que cuando el profesor detecta necesidades en el alumno (de aprendizaje, solución de problemas personales, etc.) existe la tendencia a convertir estas necesidades en metas a cubrir, invirtiendo energía para intentar solucionarlas, al tiempo que debe desarrollar estrategias de afrontamiento para hacer frente a situaciones de estrés y demandas provenientes de la organización. Cuando el docente percibe que no puede lograr esas metas creadas por ellos mismos, se generan sentimientos de depresión, desvaloración, frustración, etc. Frente a estos sentimientos el docente reacciona en un primer momento intentando alcanzar la meta invirtiendo aún mas esfuerzo y energía en su proceso de enseñanza, proceso que al prolongarse en el tiempo conlleva una

reducción del compromiso y esfuerzo. La insatisfacción crece y puede conducir al “Burnout”.

Así pues, el proceso por el cual los profesores se queman surge tras una actuación no suficientemente eficaz con los alumnos, que deriva en una disminución de la satisfacción del docente, de su implicación laboral, motivación y esfuerzo, llegando así a una actuación aún menos eficaz que conduce a este docente a retroalimentar el ciclo. Por tanto el estrés y sus repercusiones en la docencia son consecuencia de “la discrepancia entre el esfuerzo del profesor y los logros obtenidos con este esfuerzo” (Blase, 1982, pp. 99) (figura 3.3.15.).

Sin embargo, tal y como señala Esteve (1986), este modelo no recoge posibles vías que limiten o corten las fatales repercusiones personales de sufrir este ciclo, como puede ser la estrategia de reducir la implicación personal del docente con su trabajo. Igualmente Esteve (1986) señaló que la degeneración de la eficacia docente no puede ser explicada por un modelo lineal como el de Blase (1982).



**Figura 3.3.15. Esquema que recoge la teoría de Blase (1982)**

### **POLAINO-LORENTE (1982)**

Este autor elabora un modelo que explica la génesis de la conducta ansiosa de los docentes. Las variables que este autor recoge en su propuesta son de gran interés para el “Burnout” ya que muchas de ellas pueden mediar o influir en su proceso.

En este modelo (Figura 3.3.16.) hay un concepto que coincide con los denominados “factores de estrés de segundo orden” de Blase (1982) y que Polanio-Lorente (1982) denomina “pretexto” entendiendo por tal el conjunto de factores que resultan diversos y distantes en la escuela, pero que pese a no estar próximos a ella pueden condicionar en diferente intensidad la ansiedad de los docentes.

En este modelo podemos observar como parte central del mismo las “respuestas fisiológicas de ansiedad” interpretadas como una reacción puntual de la persona con potencialidad de activar dos mecanismos:

- Optimizar el funcionamiento adaptativo del organismo antes situaciones difíciles (coincidiendo con el término euestrés propuesto por Seley, 1978).
- Desarrollar modelos cognitivos que atribuyan a estas situaciones difíciles una atribución subjetiva de amenaza que no coincide con la interpretación real de la misma situación (coincidiendo con el término distrés) resultando por tanto una mala adaptación de las respuestas fisiológicas a las situaciones reales que desencadenan en una ansiedad de expectación.

En palabras de Esteve (1986) este modelo implica tener que aludir a tres tipos de ansiedad: de estado, de expectación y respuestas fisiológicas de ansiedad. Únicamente hablaríamos de ansiedad propiamente dicha en el caso de la presencia de modelos cognitivos que atribuyen a la realidad significados amenazantes subjetivos. Este mismo autor recoge cómo este modelo relaciona el estrés con el rol del profesor y la interacción profesor-alumno, con la acentuación de las dificultades en la tarea docente, con la inadecuación entre la personalidad del docente y los objetivos de la enseñanza, y con los factores contextuales tanto en el aula como en el contexto social amplio.

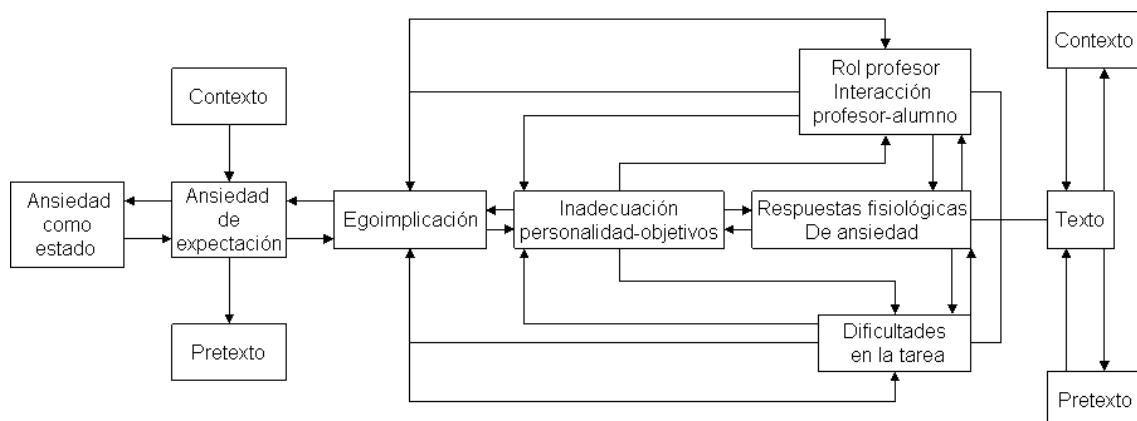


Figura 3.3.16. Modelo de la teoría de Polaino-Lorente (1982)

### **SAKHAROV Y FARBER (1983)**

Sugieren que el “Burnout” no es meramente un estado psicológico, sino que se origina en la experiencia subjetiva de un predominante problema social, resultado de una dinámica interacción entre un profesor individual y un mundo social.

### **ESTEVE (1986)**

Este autor parte de los modelos de Blase (1982) y Polaino-Lorente (1982) para establecer uno nuevo que denota los factores que influyen desde la práctica a la personalidad de los educadores.

El modelo es ramificado, superando la linealidad de sus antecesores, resultando un modelo circular con predominio de la interacción de sus elementos dentro del marco de un sistema (Figura 3.3.17.).

El eje principal de esta propuesta radica en la consideración de la existencia de dificultades objetivas que inciden de forma negativa sobre la interacción profesor-alumno. Estos factores, de incidencia negativa, los clasifica el autor siguiendo a Blase (1982) en factores de primer y segundo orden. El primer planteamiento que recoge Esteve (1986) en su modelo se centra en considerar si existe o no una adecuada preparación inicial del docente para la práctica de la enseñanza. Sobre la

base de una formación inadecuada el modelo recoge dos opciones donde ambas parten de la idea de que todos los docentes intentarán mejorar mediante aprendizaje por ensayo-error; en la primera opción el docente solucionaría con este aprendizaje la falta de formación (lo conocido por "tener tablas") al elaborar una serie de recursos adecuados a la práctica docente, pero en la segunda opción los resultados no mejoran produciéndose pérdida de seguridad en sí mismo al no tener éxito en su tarea. El segundo paso del modelo alude a la implicación personal del docente con su trabajo, donde ante una disminución se recogen dos reacciones: la primera es la respuesta de inhibición o uso de la rutina como reacción global ante las dificultades acumuladas (esta inseguridad se traduce en rigidez en las actuaciones del docente donde el autoritarismo se suma a la rutina, y parte de la idea de que estos docentes no están ni motivados ni satisfechos con su trabajo y reducen al máximo su esfuerzo); la segunda respuesta se define como conducta fluctuante, donde la motivación, esfuerzo y satisfacción no son constantes. El mismo segundo paso recoge la opción de que sí se produzca una implicación personal con el desempeño laboral y a su vez se presentan igualmente dos alternativas; la primera cuenta con que el profesor tiene recursos adecuados para dominar las situaciones de enseñanza derivando en una seguridad en sí mismo y una positiva identificación del trabajo que realiza no sobrepasando los límites del euestrés de Selye (1956); mientras que la segunda opción considera una escasa formación inicial pero con alta implicación y esfuerzo que, puede acabar en una situación de acumulación de tensión desembocante en distrés (Selye, 1956) donde el sofreesfuerzo no consigue el equilibrio, y se pasa al desarrollo de esquemas de ansiedad de expectación atribuyendo de forma subjetiva un significado de conflicto y dificultad a situaciones objetivamente no problemáticas, y donde esta ansiedad se convierte en sí misma en un factor más de distrés. Así, los docentes que entran en este círculo, donde las dificultades objetivas producen ansiedad, y ésta modifica a su vez los esquemas cognitivos, son, según Esteve (1986), los "profesores burnout".

### El síndrome de “Burnout” en el profesorado de la ESO

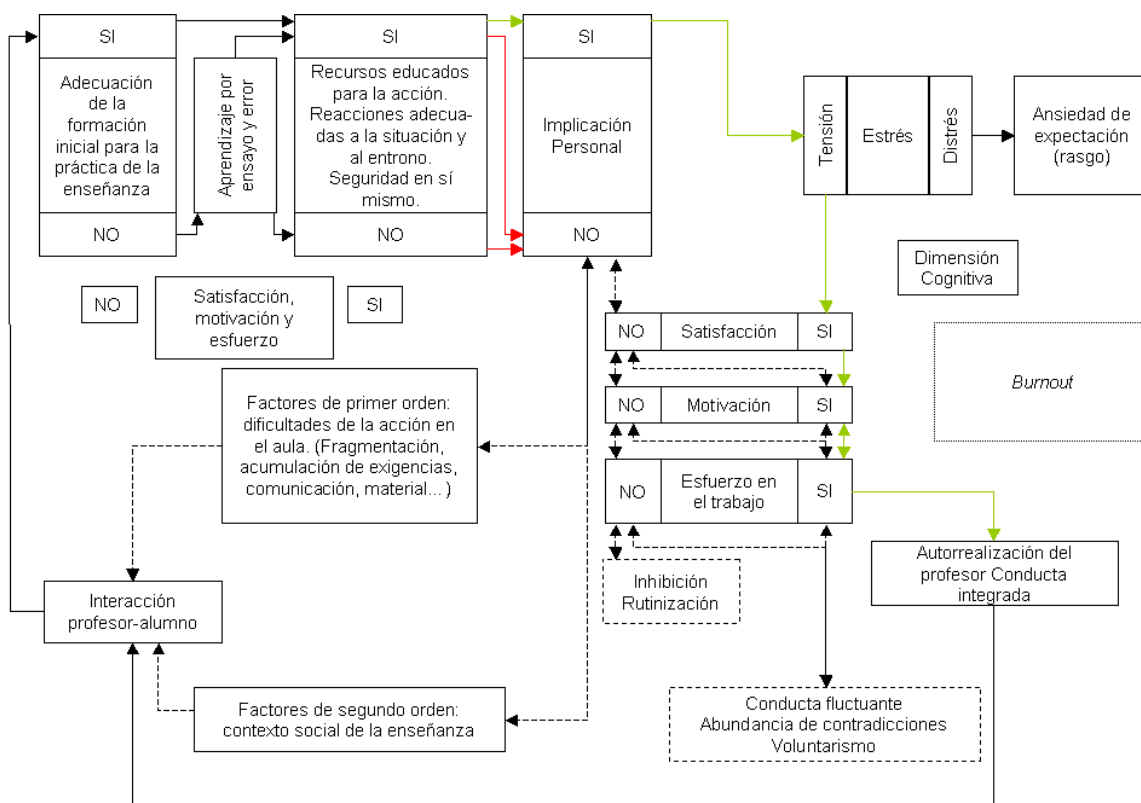


Figura 3.3.17. Modelo ramificado de Esteve (1986)

### OLIVER (1993)

Esta autora propone un modelo de “Burnout” docente a partir de un estudio realizado con 108 profesores de enseñanzas medias de Madrid capital. La autora parte del cuestionario VOB que ella misma elabora donde contempla el síndrome de “Burnout”, antecedentes (problemática con el alumnado, la administración y de administración del trabajo), consecuentes (problemas de salud, de relaciones y falta de interés laboral), y las diferentes dimensiones de la Personalidad Resistente. El instrumento se compone de 229 ítems procedentes del CBP (Cuestionario de Burnout del Profesorado de Moreno-Jiménez y Oliver, 1993), MBI (Maslach Burnout Inventory de Maslach y Jackson, 1981), ELE (Escala Laboral de Estrés de Fernández, 1995), Hardiness Test (Kobasa et al., 1982), y GHQ (cuestionario de Salud General, Goldberg, 1978).

El modelo explica el 65,4% de la varianza total, y su desglose queda de la siguiente manera:

Las variables antecedentes procedentes del análisis factorial explican el 42.76% de la varianza total del “Burnout”, siendo Cansancio Emocional la que mayor porcentaje de varianza explica con un 39%, y Despersonalización la que menos con un 33.14%. Dentro de esta variable observamos que:

- Sobrecarga: 15 ítems que abarcan sobrecarga general y específica del puesto docente explica el 16.79% de la varianza.
- Falta de Apoyo: explica el 7.17% de la varianza y está compuesto de 14 ítems.
- Condiciones Físicas: 15 ítems que recogen la condiciones de temperatura, ruido, etc. Explica el 5.84% de la varianza.
- Alumnos: 11 ítems que recogen la problemática general, el excesivo número de alumnos y variables relacionadas con los padres. Explica el 4.51% de la varianza.
- Ambigüedad: 11 ítems que abarcan la falta de claridad y precisión, y la insuficiente información. Explica el 3.93% de la varianza.
- Administración: explica el 3.56% de la varianza. Compuesta de 11 ítems que tratan las relaciones entre profesor y administración.
- Inseguridad: 5 ítems que trabajan la inseguridad ante el futuro con respecto al trabajo y posibles destinos y explican el 3.24% de la varianza.

Las variables consecuentes procedentes del análisis factorial explican el 43.18% de la varianza total, siendo Despersonalización con un 39.11% la que mayor porcentaje explica, seguido de Cansancio Emocional con un 4.07%. El análisis de las variables consecuentes se recoge de la siguiente manera:

- Problemas de Salud: 27 ítems. Explica el 46.30% de la varianza. Este factor abarca dos subfactores, problemas psicológicos (ansiedad, nerviosismo, etc.) con 19 ítems que explica el 39.56% de la varianza; y problemas funcionales (dolor de cabeza, náuseas, etc.) que explica el 6.09% formado por 8 ítems.
- Depresión: concepto tomado de Goldberg (1972). Compuesto de 7 ítems. Explica el 30.35% de la varianza.
- Problemas en relaciones e insatisfacción personal: 10 ítems que explican el 5.29% de la varianza. Recoge problemas de relaciones personales, así como conductas de fumar o beber en exceso, insatisfacción con la vida en general y con uno mismo en particular.



- Falta de interés por el trabajo: 7 ítems que explican el 4.7% de la varianza. Recoge el rendimiento en el trabajo, rutina o apatía, y deseo de abandono.

De cara a la explicación del “Burnout” el análisis de efectos directos muestra que problemática con el alumnado es la variable que más peso ejerce, jugando el compromiso un papel amortiguador del síndrome. La autora destaca el papel de la sobrecarga sobre los problemas de salud dada su alta contribución en la explicación de la variable. Destaca la vinculación del “Burnout” sobre problemas de salud, falta de interés y problemas de relación e insatisfacción en orden decreciente.

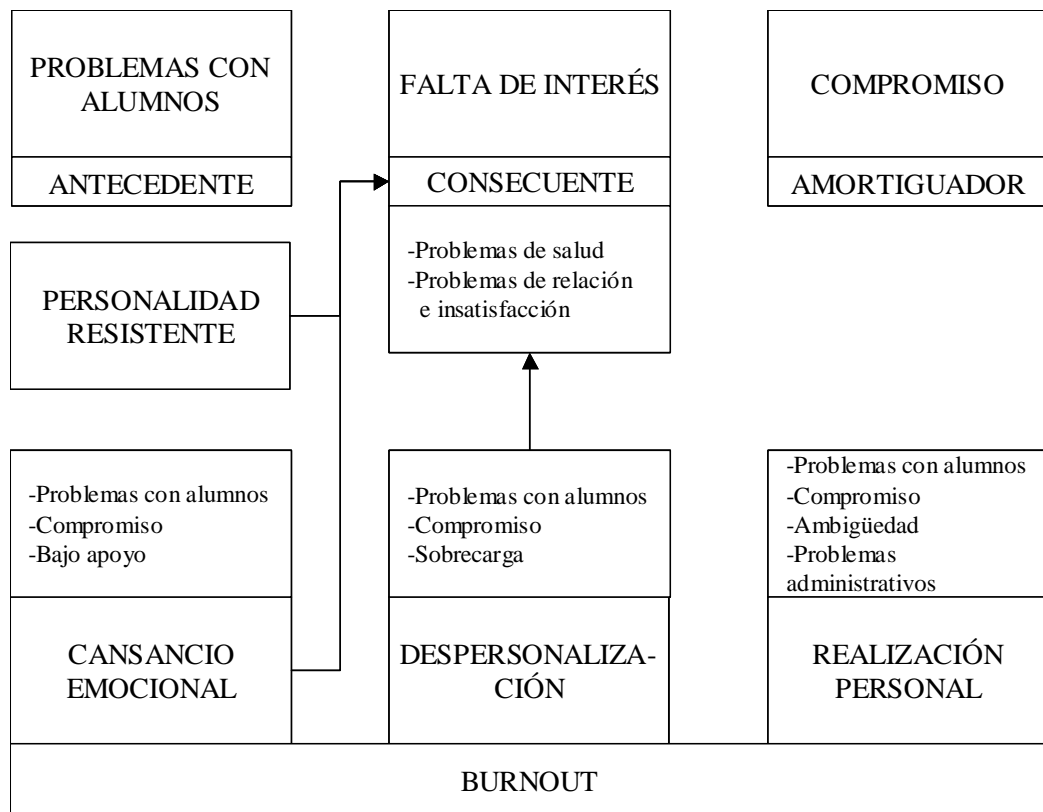
En el análisis de efectos indirectos, destaca la variable problemática de los alumnos que se convierte en el eje central, tanto del síndrome como de sus consecuencias. La variable compromiso, problemas de relación e insatisfacción y falta de interés tienen un efecto amortiguador sobre los problemas de salud. Compromiso actúa amortiguando el “Burnout” y de modo indirecto hace que los problemas añadidos sean menores. También se destaca la influencia de la variable sobrecarga sobre problemas de relación e insatisfacción a través de los problemas de salud, lo cual indica que a mayor sobrecarga de trabajo peor es la salud y mayores son los problemas de relación y satisfacción personal.

A continuación resumimos las principales conclusiones del modelo:

- La relevancia de la variable problemática con el alumnado como eje explicativo del síndrome y de los consecuentes en el docente, así como la importancia de compromiso personal con el trabajo en la reducción de éste.
- El “Burnout” afecta a todos los consecuentes, principalmente en falta de interés por el trabajo y a problemas de salud. También, aunque con cierta distancia, a problemas de relaciones e insatisfacción.
- Las variables más relevantes del síndrome son problemática del alumnado y compromiso personal con el trabajo.
- Cansancio Emocional es explicada por problemática del alumnado y compromiso personal con el trabajo, y por falta de apoyo en el trabajo.
- Despersonalización está definida por problemática con el alumnado y compromiso, influyendo también la variable sobrecarga en el trabajo.

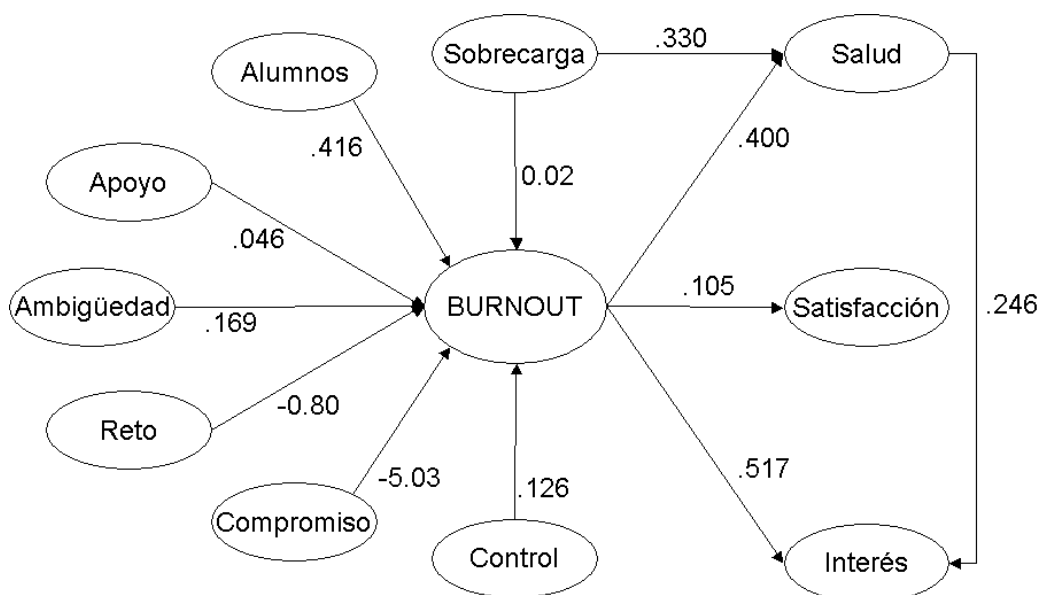
- El descenso en la Realización Personal es explicado por problemática del alumnado y compromiso personal con el trabajo, y por la ambigüedad en el trabajo y problemática con la administración.
- El síndrome de “Burnout” afecta a todos los consecuentes propuestos (Problemas de Salud, Depresión, Problemas de Relaciones e Insatisfacción y Falta de Interés por el trabajo), destacando la dimensión Despersonalización como la más relevante, seguida de Cansancio Emocional. Los consecuentes también se ven afectados, aunque en menor medida, por los factores antecedentes y por dimensiones de la Personalidad Resistente al estrés. Dentro de este apartado destaca:
  - Los problemas funcionales son poco explicados, delimitados sobretodo por Despersonalización y sobrecarga.
  - Los problemas Psicológicos son los más explicados, destacando en su explicación la Despersonalización y sobrecarga.
  - Los problemas de relaciones e insatisfacción personal están determinados en mayor medida por Cansancio Emocional, aunque hay que destacar la influencia de compromiso.
  - La falta de interés por el trabajo está explicada fundamentalmente por Cansancio Emocional y Despersonalización junto con compromiso personal en el trabajo.
  - En el modelo destaca problemática con el alumnado como fundamental antecedente del síndrome, y compromiso personal con el trabajo se presenta como el mayor amortiguador. De igual forma se plantea que falta de interés por el trabajo es su principal consecuente.

En la figura 3.3.18. se recogen las principales conclusiones del modelo.



**Figura 3.3.18. Modelo de Oliver (1993)**

La autora recoge las correlaciones establecidas entre cada una de las variables y su influencia sobre el síndrome (figura 3.3.19.).



**Figura 3.3.19. Correlaciones establecidas entre cada una de las variables consideradas e influencia sobre el síndrome de “Burnout”**

**SCHAUFELI Y ENZMAN (1998)**

Basándose en un modelo social, estos autores sugieren que el “Burnout” es resultado de una pérdida de reciprocidad en las relaciones del profesor con los alumnos, compañeros y administradores. Cuando el profesor invierte más en estas relaciones de lo que ellos reciben, es probable que aparezca el “Burnout”.

**BYRNE (1999)**

Este modelo se complementa con un estudio efectuado en Canadá (1994) sobre 1242 profesores de Educación Infantil, 417 de Primaria y 1479 de Secundaria, en donde se correlacionan los factores más estudiados de la literatura con las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones del “Burnout” medidas con el MBI (Maslach y Jackson, 1981) Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal. Las variables más destacadas para esta autora son ambigüedad y conflicto de rol, sobrecarga laboral, clima de clase, y autoestima. Entre las principales conclusiones se observan las siguientes relaciones:

- Ambigüedad de rol afecta de forma negativa a Realización Personal, provocando un descenso en esta dimensión.
- Conflictos de rol correlaciona de forma positiva con Despersonalización y Cansancio Emocional.
- Sobrecarga laboral y clima negativo de aula correlacionan de forma positiva con Cansancio Emocional.
- Deseos de una mayor y mejor formación correlaciona de forma positiva con autoestima.
- La autoestima correlaciona de forma positiva con Realización Personal, y de forma negativa con locus de control externo.
- Locus de control externo correlaciona de forma negativa con Realización Personal.
- El apoyo de superiores e iguales correlaciona de forma positiva con la autoestima.

Byrne (1999), basándose en los ciclos educativos, realiza un análisis de los coeficientes de correlación existentes entre las variables más nombradas en la literatura y los factores del “Burnout” del MBI (Maslach y Jackson, 1981). A continuación se exponen las conclusiones obtenidas para las diferentes etapas educativas. No obstante, hay que destacar que únicamente se muestran correlaciones aceptables en la etapa educativa de infantil.

Correlaciones significativas en educación Infantil:

- Locus de control externo y autoestima (0,863)
- Cansancio Emocional y clima de clase (0,791)
- Despersonalización y autoestima (0,738)
- Realización Personal y Despersonalización (0,862)

Correlaciones significativas en educación primaria:

- Autoestima y Realización Personal (0,948)
- Locus de control externo y autoestima (0,864)
- Cansancio Emocional y Despersonalización (0,716)
- Despersonalización y clima de clase (0,783)
- Realización Personal y Despersonalización (0,855).

Correlaciones significativas en educación secundaria:

- Autoestima y locus de control externo (0,924)
- Locus de control externo y Realización Personal (0,887)
- Cansancio Emocional y Despersonalización (0,755)
- Conflicto de rol y Despersonalización (0,752)
- Despersonalización y Realización Personal (0,855)

### **MODELO DE REACCIONES NEGATIVAS DE TENSIÓN Y CONSECUENCIAS EN LA ACTIVIDAD DOCENTE (RUDOW, 1999)**

Rudow (1999), tomando como referencia el modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978b) y las modificaciones de Worral y May (1989) recoge evidencias empíricas analizando los resultados de diversas investigaciones realizadas en diferentes

países: Capel (1987) en Inglaterra, Temml (1994) en Austria, etc. en los que se correlacionan diversas medidas del “Burnout” con variables organizacionales y personales del profesorado. También analiza investigaciones que relacionan aspectos fisiológicos, bioquímicos e inmunológicos con el “Burnout” (Karpenko, 1975; Kinnunen, 1989), dando lugar a lo que se denomina modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente.

Entre sus aportaciones, destaca la diferenciación entre los conceptos de estrés, “Burnout”, tensión, fatiga física y miedo dada la necesidad de alcanzar una definición operativa de éstos para gozar de un uso adecuado de estos conceptos y delimitar el objeto de estudio. Como segunda aportación este autor diferencia entre carga cognitiva y emocional. Rudow (1999) señala que toda situación de fatiga excesiva y/o de estrés crónico desemboca en “Burnout”, lo cual, a su vez, causa una restricción en la competencia pedagógica y desórdenes psicosomáticos, que en último término, deterioran el desarrollo de la personalidad.

Teniendo en cuenta los resultados de estas investigaciones, Rudow (1999) mantiene que la sobrecarga laboral y una situación cronificada de estrés son las principales causas del síndrome, que genera una reducción de la actividad laboral y la aparición de trastornos psicosomáticos.

Moriana (2002) parte del estudio del modelo de Rudow (1999) y señala que pese a que el modelo puede ser útil para la interpretación de datos a nivel explicativo, existen ciertos aspectos que a su juicio hacen de este modelo un planteamiento teórico no suficientemente validado. Moriana (2002) cree que a pesar de que las conclusiones que expone Rudow (1999) se relacionan con las evidencias empíricas de otras investigaciones, el resultado es arbitrario, ya que no se explica, por ejemplo, cuáles son las fases del “Burnout”, ni se delimitan todos los factores que pueden dar lugar a una respuesta de fatiga excesiva o estrés crónico.

**MODELO EXPLICATIVO DE LA VARIABILIDAD DEL BURNOUT EN PROFESORES. LEITHWOOD, MENZIS, JANTZI Y LEITHWOOD (1999)**

Estos autores mediante una pormenorizada revisión bibliográfica, seleccionan 18 estudios empíricos sobre “Burnout” docente y sus causas, teniendo en cuenta el número de sujetos, método y procedimiento utilizado.

A partir de los datos obtenidos generan un modelo explicativo del “Burnout” en profesores que parte de tres constructos interrelacionados: transformaciones de la escuela, factores organizacionales y factores personales. Estos constructos se crean según la aparición de las distintas variables en los estudios analizados, agrupándolas en estos tres factores generales según el número de veces que aparecen en los resultados de las investigaciones.

- Transformaciones en la escuela y decisiones de administradores y jefes de las instituciones educativas: estas transformaciones llevan asociadas variables que contribuyen a aumentar la experiencia de “Burnout” (metas, expectativas, apoyos, cultura y estructura, inadecuadas o negativas) y otras que lo reducen (apoyo de administración y superiores, integración del personal educativo, participación en política educativa y consideración de la función docente). Estas variables interaccionan con factores organizacionales y personales.
- Factores organizacionales: está configurado, entre otras variables, por demandas del trabajo, apoyo social y organizacional. Dentro de estos factores hay variables que pueden contribuir a la aparición del “Burnout” (conductas problemáticas de los alumnos, exceso y gran variabilidad de trabajo, aislamiento, demandas elevadas, excesiva especificidad del trabajo, presiones externas, organización rígida, conflicto y ambigüedad de rol, deficiente estructura administrativa, falta de apoyo y excesivas expectativas sociales), y otras variables que pueden reducir la respuesta de “Burnout” o prevenir su inicio (apoyo de familia, amigos y colegas, posibilidad de contribuir con sus experiencia a la dinámica del centro, tener influencia en las decisiones, seguridad en el trabajo, acceso a apoyos personales, estructura flexible de la administración, carga laboral reducida, permisibilidad ante los cambios en la función docente y claras expectativas de trabajo).

- Factores personales: formado por metas personales, creencias sobre la propia capacidad, valoración del contexto, y proceso de activación emocional, entre otras variables. Los autores diferencian entre 17 variables en total, de las cuales, 9 contribuyen al aumento de la respuesta de “Burnout” (locus de control externo, sexo masculino, edad avanzada, nivel educativo bajo, mayor experiencia, no tener alternativa laboral, problemas personales, Patrón de Conducta Tipo A y Despersonalización); y 8 contribuyen a su disminución (sentimientos positivos de autoeficacia, alta autoestima y autoconcepto, sentir que su profesión ideal es la enseñanza, locus de control interno, mujer, joven, nivel educativo alto y poca experiencia laboral docente).

Leithwood et al. (1999) realizan posteriormente un análisis de covarianzas y correlaciones entre los resultados de todos los estudios. Como resultado, categorizan los factores causales del “Burnout” y establecen una relación donde las transformaciones en la escuela y las decisiones de los superiores, afectan directamente sobre los factores organizacionales, que son a su vez, percibidos y vivenciados de forma subjetiva por cada profesor en función de las características de sus factores personales; dando lugar, o no, a una reacción de estrés.

Moriana (2002), considera que este modelo, pese a recopilar un amplio número de variables presentes en la literatura (reconocidas como factores causales o relacionados con el “Burnout”) y a ser muy descriptivo, no establece una jerarquía en las variables relacionadas con la aparición del síndrome, ni explica la secuencia o las fases en su aparición y evolución.

### **FRIEDMAN (2000)**

Sugiere que la autoeficacia es el mecanismo psicológico clave para entender el “Burnout”. Cuando los profesores perciben de manera significativa la distancia entre sus expectativas de éxito profesional y la realidad de sus logros, se crea la discrepancia en autoeficacia que origina el síndrome.



**MANASSERO, GARCÍA, VÁZQUEZ, FERRER, RAMIS Y GILI (2000)**

Manassero et al. (2000) con una muestra de 614 docentes no universitarios de Baleares (de preescolar a bachillerato) lleva a cabo un estudio con el objetivo de mediante un modelo de ecuaciones estructurales ofrecer una estimación de un modelo de relaciones entre las tres dimensiones del “Burnout” (medido con el MBI de Maslach y Jackson, 1981) e incluir en éste las relaciones con otras variables antecedentes (estresores), consecuentes (“Burnout” y síntomas) y procesos de afrontamiento (apoyo social).

El modelo obtenido por Manassero et al. (2000) confirma la solución de tres factores del MBI (Maslach y Jackson, 1981) y obtiene índices de fiabilidad y varianza de .88 y .45 para Cansancio Emocional; .83 y .36 en Realización Personal, y .58 y .26 para Despersonalización respectivamente. El modelo presenta un ajuste marginalmente aceptable a los datos:  $X^2= 802.94$ ; RMSEA= 0.069; RM estandarizado= 0.064; GFI= 0.89; CFI= 0.87.

El modelo estructural para las relaciones entre las variables del síndrome ofrece apoyo empírico al modelo de Gil-Monte y Peiró (1997). Cansancio Emocional y Realización Personal (negativamente) causan Despersonalización, siendo destacable la relación entre Cansancio y Despersonalización, mientras que la relación negativa entre Realización y Despersonalización es menor.

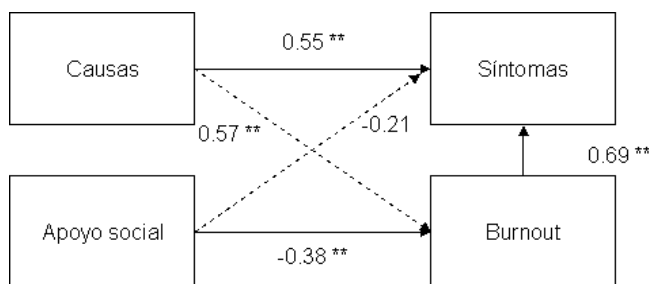
Las correlaciones obtenidas entre los tres factores (Tabla 3.3.3.) son significativas en todos los casos; y como cabría esperar el signo de las correlaciones entre Realización Personal con Despersonalización y Cansancio Emocional es negativo, lo que indica que una baja Realización Personal correlaciona con altas intensidades de las otras dos variables, y viceversa.

**Tabla 3.3.3. Correlaciones entre las tres dimensiones del “Burnout”**

	Cansancio Emocional	Realización Personal
Realización Personal	-.45	1.00
Despersonalización	.66	-.40

Como se puede observar el vínculo entre Cansancio Emocional y Despersonalización es positivo y estadísticamente significativo, y el vínculo entre Realización Personal y Despersonalización es negativo y estadísticamente significativo. El efecto combinado de Cansancio Emocional y Realización Personal explican un 45% de la varianza de Despersonalización.

Tal y como se recoge de su teoría (figura 3.3.20.) el modelo estructural resultante alude al papel independiente de las variables de causas y apoyo social (negativo) en la determinación tanto de los síntomas como del síndrome; de la misma manera el “Burnout” actúa de forma intensa sobre los síntomas generales. Las estimaciones de los parámetros del modelo estructural muestran que la acción de causas y apoyo son de diferente signo, favoreciendo las causas y disminuyendo el apoyo social la contribución al “Burnout” resultante así como la intensidad de los síntomas informados, donde las causas tienen una acción más intensificadora sobre el “Burnout” que el beneficio que puede aportar el apoyo social. Además la intensidad de la relación directa del apoyo social es más influyente sobre el “Burnout” que sobre los síntomas generales, pero la intensidad de las causas es similarmente alta sobre ambos. De esta forma, la relación entre causas y síntomas, y entre causas y “Burnout”, es positiva y significativa, mientras que el apoyo social afecta de manera negativa y significativa. Es decir, a mayor apoyo social se experimenta menor nivel de “Burnout”. Por otro lado la relación entre apoyo y síntomas es negativa y no significativa por lo que parece estar mediada por el propio “Burnout”. Finalmente, el modelo muestra una acción directa especialmente intensa del síndrome sobre los síntomas, ya que los niveles del “Burnout” están positivamente relacionados con los síntomas, lo cual refuerza la concepción del “Burnout” como un factor especialmente importante en la causación directa de los efectos y consecuencias negativas de los procesos relacionados con el estrés.



**Figura 3.3.20. Modelo de ecuaciones estructurales para las variables latentes de los procesos de “Burnout” en la enseñanza (Manassero et al., 2000)**

Manassero et al. (2000) recogen que el modelo “sugiere que los procesos de “Burnout” son una respuesta elicitada directamente por la acción de estresores laborales modulada por las diferentes formas de apoyo social percibido y que de forma intensa actúan determinando las consecuencias y síntomas a largo plazo” (p.191)

Los autores destacan que desde la perspectiva del modelo obtenido, la mayor incidencia de los estresores organizativos sobre la intensidad el “Burnout” en la enseñanza, debe ser tomada en cuenta para reducir y evitar el “Burnout” en este campo.

### **DORMAN (2003)**

Este autor llevó a cabo un estudio con 246 profesores de centros privados de educación primaria y secundaria de Australia destacando la importancia del clima escolar y de aula como antecedentes de una situación de estrés en los docentes y elaborando un modelo multidimensional de “Burnout” en la docencia.

El autor siguiendo a Fraser (1998), parte de una concepción multidimensional del medio ambiente considerando necesario que los instrumentos que lo miden recojan este punto de partida. Sin embargo, esto no ha sido siempre así, de hecho la mayoría de las escalas existentes sobre clima escolar o clima de aula como posibles predictoras de “Burnout” venían utilizando un modelo unidimensional (como ejemplo

encontramos la investigación de Byrne (1994) basada en los 11 ítems de la escala de clima de aula de Bacharach et al., 1986.

El modelo de Dorman (2003) estaría de acuerdo con la teoría psicosocial sobre estrés y “Burnout” propuesta por Lens y Jesus (1999) donde se destaca el clima del aula y las atribuciones cognitivas hacia la escuela como posibles factores predictores del síndrome; y con la propuesta de Maslach y Leiter (1999) que destaca al clima social como el punto clave para entender el “Burnout” docente así como para su intervención.

Dorman (2003) empleó en su investigación tres instrumentos para ser contestados por alumnos:

- Escala de clima escolar: 7 dimensiones obtenidas a partir del School-Level Environment Questionnaire (SLEQ: Fraser, 1994) y de un segundo instrumento derivado de este primero elaborado por Dorman, Fraser y McRobbie (1997). Cada dimensión de la escala está compuesta por 8 ítems, por lo que la escala cuenta con 42 ítems en total.

Clima escolar: compuesto de las siguientes siete escalas:

- Consenso: metas escolares comunes en la plantilla del centro escolar.
  - Autorización: modo en el que los profesores son animados y autorizados a participar en el proceso de toma de decisiones.
  - Apoyo del alumnado: grado de simpatía entre profesorado y alumnado, así como la sensibilidad de los estudiantes con respecto a los profesores.
  - Apoyo de los compañeros: asistencia, orientación, estimulación y aceptación por parte de los compañeros.
  - Interés profesional: existencia de debates entre colegas, la muestra de interés por el trabajo y la búsqueda del desarrollo profesional.
  - Adecuación de los recursos: ya sean personales, económicos o materiales.
  - Presión laboral: presión predominante en el clima escolar.
- 
- Escala de clima de aula: 7 dimensiones de 42 ítems seleccionados de dos instrumentos de medida ya elaborados previamente; el ¿Qué está pasando en esta clase? (Fraser, 1998; Aldridge y Fraser, 2000) y el Cuestionario Católico de

clima de aula (Dorman et al., 1997). Cada ítem es valorado en una escala de 5 puntos, desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

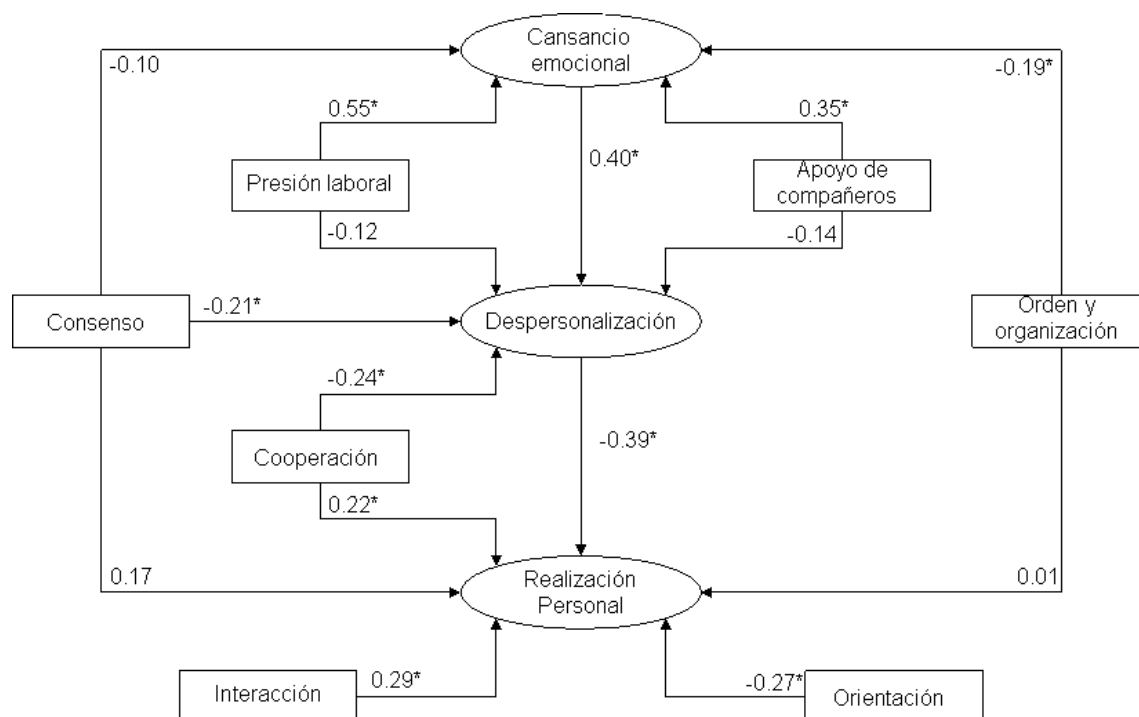
Las dimensiones consideradas en el clima de aula son:

- Apoyo entre estudiantes: cercanía, ayuda y apoyo entre los alumnos.
  - Interacciones: modo en que la relación profesor-alumno contribuye al bienestar y crecimiento personal y social de los alumnos.
  - Cooperación: grado en que los alumnos usan un estilo cooperativo frente al competitivo.
  - Orientación: importancia otorgada a completar las actividades planificadas y a la explicación de las materias.
  - Orden y organización: orden de la clase y conducta ordenada, educada y tranquila del alumnado.
  - Individualismo: medida en la cual los estudiantes son autorizados a tomar decisiones y se atiende a sus habilidades, intereses y trabajo para atenderles de forma individual.
  - Control del profesor: el número de normas, grado en que son o no estrictas, y grado de severidad de las infracciones y castigos.
- El tercer instrumento hace referencia a una selección de 19 ítems de las tres dimensiones tradicionales del MBI- ES (Maslach et al., 1996). La selección se hizo teniendo en cuenta el medio escolar al que iba dirigida la investigación. Los ítems eran valorados por los alumnos en una escala de 5 puntos, desde casi nunca a casi siempre.

El autor señala que las tres escalas presentan una consistencia interna satisfactoria valorada con el coeficiente alpha de Cronbach (desde 0.62 en Orientación hasta 0.91 Autorización).

Dorman (2003) elabora un modelo de ecuaciones estructurales utilizando análisis tipo LISREL (figura 3.3.21.) donde un 65% de la varianza en Realización Personal está explicada por las dimensiones: consenso, interacción, cooperación, orientación, orden y organización y despersonalización. Un 45% de la varianza en

Despersonalización se explica por consenso, apoyo de los compañeros, presión laboral y Cansancio Emocional. Y un 64% de la varianza en Cansancio Emocional vendría explicada por consenso, apoyo de compañeros, presión laboral y, orden y organización. Así, el 81% de la varianza en las tres dimensiones del "Burnout" consideradas en el MBI se deben a estas 7 dimensiones de clima que se muestran en la gráfica del modelo resultante.



**Figura 3.3.21. Modelo resultante del "Burnout" en docentes (basado en Dorman, 2003)**

Las relaciones entre las dimensiones de clima escolar y las tres dimensiones del MBI (Maslach y Jackson, 1981) reflejan los siguientes datos:

- Consenso se relaciona negativa y significativamente con Despersonalización pero de forma positiva y significativa con Realización Personal. Así, los profesores que perciben un mayor nivel de acuerdo con respecto a las metas escolares propuestas tienden a tener niveles más reducidos de "Burnout".
- Ayuda entre profesores, guarda una relación negativa y significativa con Cansancio Emocional.
- Presión laboral está relacionada de forma positiva con Cansancio Emocional. Estos datos están de acuerdo con la investigación de Hart et al. (1995) y la de

Bloch (1976) donde se obtiene que un clima de apoyo organizativo reduce el estrés de los profesores. Afirmación que estaría relacionada con la propuesta de Maslach y Leiter (1999) en cuanto que el apoyo social tanto de compañeros como de supervisores es un antecedente del "Burnout". Estas conclusiones apuntan hacia la necesidad de mejorar la cantidad y calidad de las relaciones entre docentes, dado que tiende a crear y mejorar la filiación entre profesores que como consecuencia tiende a reducir Cansancio Emocional y Despersonalización.

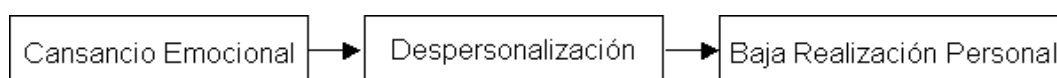
En cuanto a los resultados obtenidos con la escala de clima de aula como predictor de las tres dimensiones que conforman el "Burnout" podemos decir que los resultados encontrados son consistentes con estudios realizados respecto de la conducta de alumnos y "Burnout", y estrés (Balson, 1992; Borg, 1990; Borg et al., 1991; Boyle et al., 1995; O'Connor y Clarke, 1990). Los resultados muestran que las dimensiones de interacciones entre alumnos, profesores y orientación tiene una relación significativa negativa con Realización Personal; Cooperación entre alumnos se relaciona negativamente con Despersonalización y positivamente con Realización Personal; y Orden y Organización en clase se relacionan negativamente con Cansancio Emocional.

Dorman (2003) señala que en realidad una de las grandes contradicciones del rol del docente como profesión reside en que a pesar de pasar muchas horas al día en contacto directo con personas, están en gran parte aislados de sus compañeros y privados de un clima de adultos que pueda ofrecer estructuras y redes de apoyo adecuadas.

La importancia del consenso y del apoyo de los compañeros a la hora de reducir el "Burnout" docente es consistente con los resultados de Farber (1990) mostrándose como la llave para poder entender el proceso de "Burnout". El modelo de Brouwers et al. (1999) establece un enlace entre la pérdida de apoyo emocional de compañeros y directores y su relación con Cansancio Emocional. Actualmente aún la mayoría de los equipos directivos ignoran que el apoyo emocional de sus plantillas es un factor a cuidar.

El modelo de Dorman (2003), completa el elaborado anteriormente por Byrne (1994) donde el clima de aula no se relacionaba con Realización Personal, al encontrar en su investigación que esta dimensión del MBI (Maslach y Jackson, 1981) está directamente relacionada con el clima de aula con tres relaciones estadísticamente significativas. A medida que los profesores pasan más tiempo en las aulas, será más plausible considerar al clima de aula como variable que actúa sobre la Realización Personal.

Dorman (2003) concluyó elaborando la hipótesis intraburnout que relacionaba las 3 dimensiones del MBI (Maslach y Jackson, 1981) de manera consistente con las conclusiones obtenidas previamente por Byrne (1994) para profesores de enseñanzas secundarias, y a modo general por Maslach y Leiter (1999) en su modelo multidimensional (figura 3.3.22.).



**Figura 3.3.22. Hipótesis intraburnout de Dorman (2003)**

Entre las implicaciones que este modelo arroja cabe destacar que hay tres dimensiones del clima escolar, y cuatro dimensiones del clima de aula que influyen sobre el “Burnout” de manera muy directa. La cooperación entre alumnos en el aula reduce los sentimientos de Despersonalización de los docentes contribuyendo a aumentar su nivel de Realización Personal. Los docentes deberían ser conscientes de la importancia de cultivar un buen clima de aula, pero no únicamente porque contribuya a la mejora de los resultados académicos de los alumnos sino fundamentalmente porque contribuye a reducir los niveles de “Burnout”, especialmente a través del aumento de la Realización Personal. A nivel de organización de centro los equipos directivos deberían reconocer la importancia de lograr un buen nivel de consenso, de apoyo y un ajustado nivel de presión laboral como variables importantes en el proceso del “Burnout”. Demandas irreales con presiones temporales pueden conducir al Cansancio Emocional y a un clima de Despersonalización. Frente a esto promover contactos tanto formales como informales entre la plantilla docente es una sana estrategia a adoptar. En la figura



3.3.23. se presenta un resumen de las principales conclusiones del modelo de Dorman (2003).

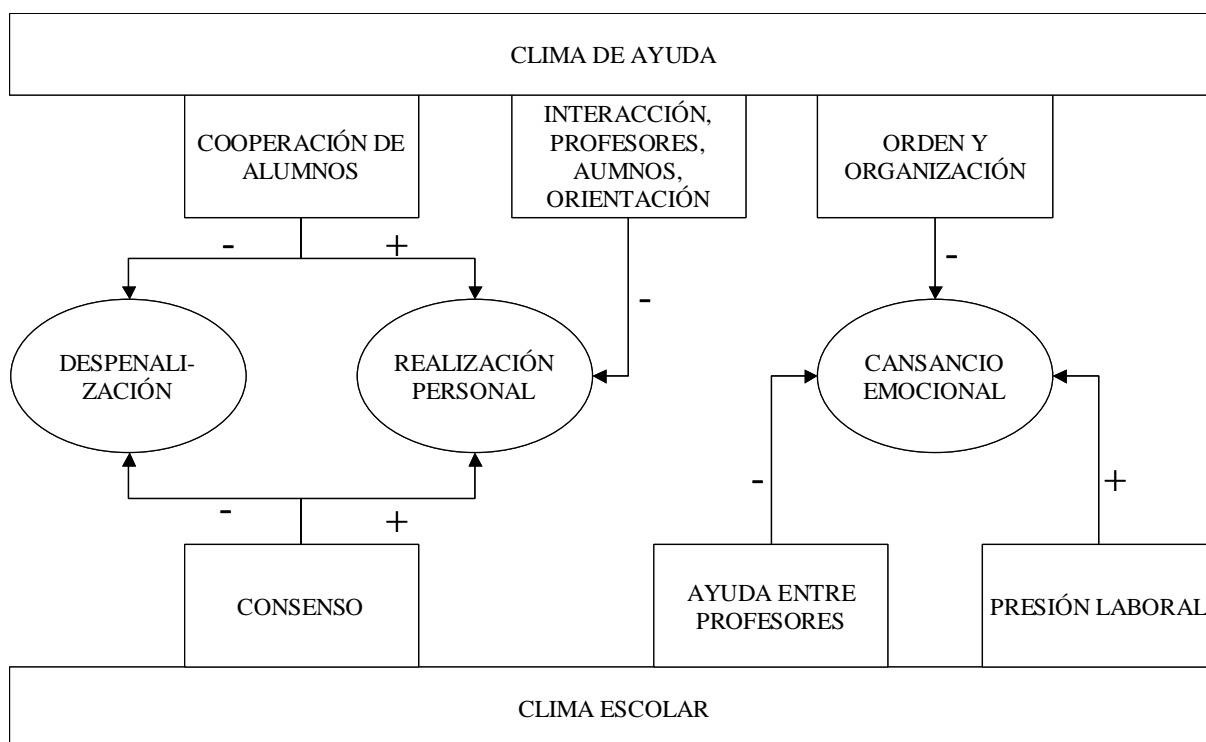


Figura 3.3.23. Principales implicaciones del modelo de Dorman (2003)

### **ARCENILLAS (2003)**

Esta autora, utilizando el MBI (Maslach y Jackson, 1981) y el CBP-R (Cuestionario de Burnout de Profesores-Reducido; Moreno-Jiménez et al., 2000a), realiza un análisis multivariado de los factores extraídos de su investigación con profesores de primaria de Leganés, y partiendo de un modelo teórico previo, elabora su modelo de desarrollo de “Burnout” en docentes de primaria.

El modelo teórico del cual parte recoge la existencia de factores antecedentes que desencadenan el síndrome, variables de personalidad con papel mediador en el desarrollo del proceso, y manifestaciones físicas y psicológicas de cada profesor.

En cuanto al análisis de los factores antecedentes en relación a las tres dimensiones del MBI (Maslach y Jackson, 1981) el factor estrés de rol adquiere un

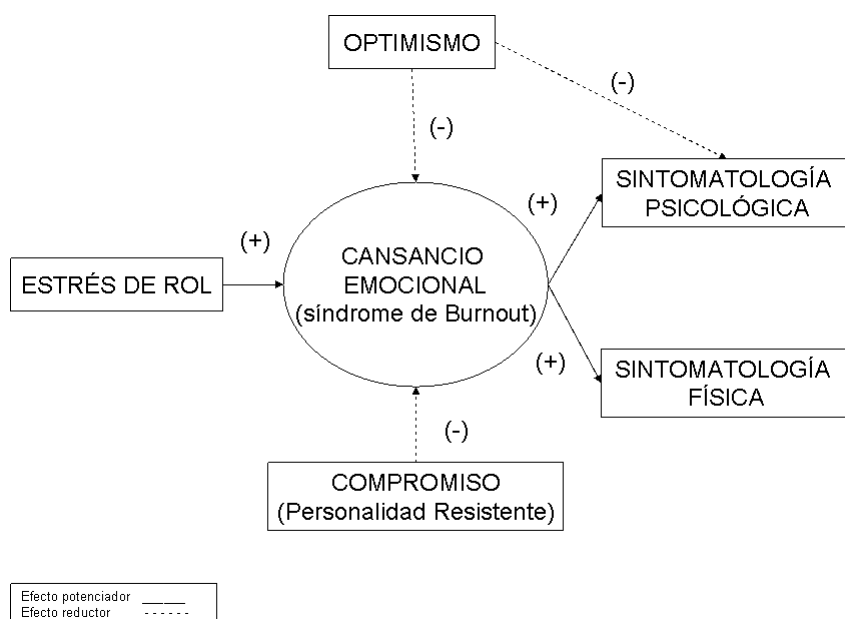
mayor peso predictivo, tanto en la explicación del desarrollo del síndrome, como respecto a cada una de sus dimensiones, apareciendo como único factor predictivo en cuanto a variables antecedentes, y contribuyendo con peso positivo sobre las dimensiones Cansancio Emocional y Despersonalización, y negativo sobre Realización Personal; de modo que a mayor nivel de estrés de rol, mayores niveles en Cansancio Emocional y Despersonalización y menores niveles de Realización Personal obtienen los profesores.

En cuanto al estudio de las variables antecedentes en relación con las variables de personalidad, Arcenillas (2003) obtiene que el factor Optimismo aparece como principal variable, con peso negativo sobre Cansancio Emocional, y con efecto modulador sobre el desarrollo del síndrome, de modo que a mayor nivel de optimismo, menor grado de Cansancio Emocional. En la valoración del constructo Personalidad Resistente, la autora observa que las dimensiones Compromiso y Falta de Control, tienen un alto valor predictivo. Compromiso explica en este modelo el mayor porcentaje de varianza en relación al desarrollo de una mayor Realización Personal, y Falta de Control se relaciona con el desarrollo de actitudes de Despersonalización hacia los alumnos.

En relación a las consecuencias del “Burnout” sobre la salud docente, la autora obtiene que los problemas psicológicos son explicados por un 35% de la varianza, destacando la dimensión Cansancio Emocional, con un 34,6% de varianza, en la manifestación de la sintomatología psicológica (a mayor Cansancio Emocional mayor manifestación de sintomatología psicológica). Optimismo contribuye con un 8% del porcentaje de la varianza, y peso negativo sobre las manifestaciones de síntomas psicológicos (a mayor optimismo menor manifestación de síntomas psicológicos). En relación a la manifestación de sintomatología física, la dimensión Cansancio Emocional aparece como el único componente con cierto valor predictivo y peso positivo (a mayor Cansancio Emocional mayor manifestación de síntomas físicos).

Resumiendo, el modelo (figura 3.3.24.) parte de la consideración del estrés de rol como principal variable antecedente desencadenante del proceso de “Burnout”, especialmente a través de Cansancio Emocional. El Optimismo, juega, como

variable de personalidad en el modelo, un importante papel modulador junto con la variable grado de Compromiso (considerada como dimensión del constructo de Personalidad Resistente) y la variable implicación manifiesta del docente en su trabajo. La autora destaca Cansancio Emocional y Optimismo (contribuyendo al aumento de la sintomatología, especialmente la psicológica, y a la reducción de la misma respectivamente) como principales factores, con alto peso, sobre la manifestación de síntomas físicos y psicológicos.



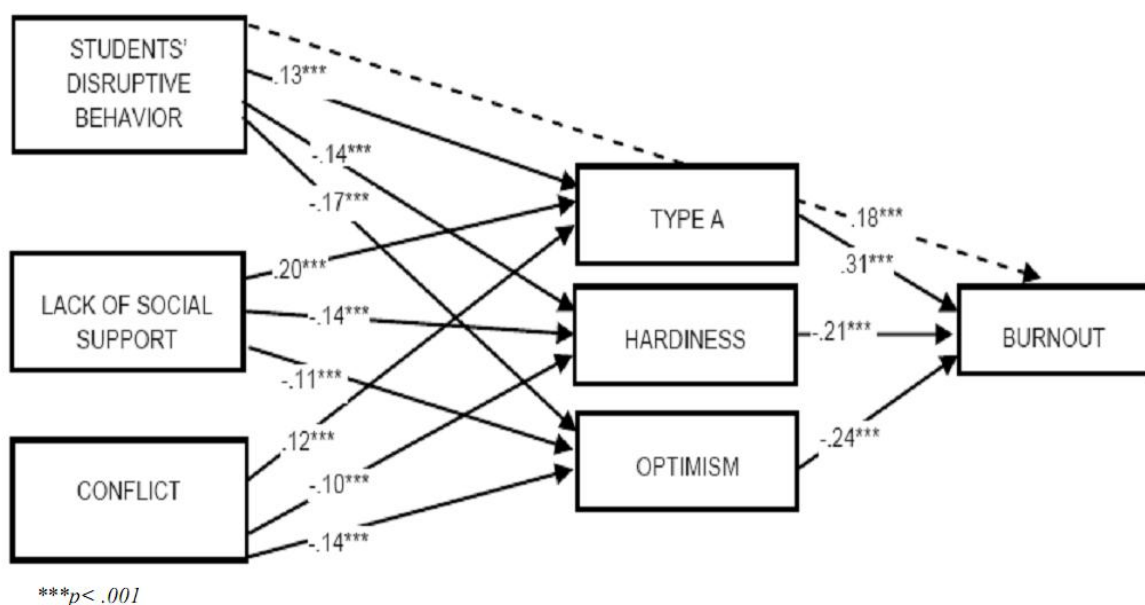
**Figura 3.3.24. Factores relevantes e influencia de éstos en función de los resultados obtenidos (Arcenillas, 2003)**

### **OTERO-LÓPEZ, SANTIAGO, CASTRO Y VILLARDEFrancos (2010)**

Los autores llevan acabo una investigación con 1.537 profesores de enseñanza secundaria de Galicia para analizar las interrelaciones entre los principales estresores que dificultan la convivencia escolar (conductas problemáticas de los alumnos, percepción de los docentes de ausencia de apoyo social y conflicto), distintas variables personales (patrón de conducta Tipo A, optimismo, personalidad resistente) y “Burnout”. También comprueban si las variables personales median la influencia de las distintas fuentes de estrés analizadas en el “Burnout”. Como veremos en su modelo, se confirma la covariación entre los distintos conjuntos de variables analizados, constatando un importante apoyo para la hipótesis mediacional

(los estresores influyen indirectamente en el síndrome a través de las variables personales) y contemplando un efecto directo entre comportamientos problemáticos de los alumnos y experiencia de "Burnout".

Tal y como se observa en la figura 3.3.25. la conducta disruptiva del alumnado y la agresión verbal hacia los docentes, el bajo apoyo social y los aspectos relativos a la disciplina (entrevistarse con padres de alumnos problemáticos y falta de consenso entre los docentes en cuanto a temas de disciplina) son los estresores con mayor asociación al síndrome ( $r$  superior a .30). Centrándose en dimensiones agrupadas, el rango de co-variación con el "Burnout" resulta de  $r$ . 32 para falta de apoyo social y .40 para conducta disruptiva de los alumnos. En lo que a variables personales se refiere, el patrón de conducta tipo A muestra la mayor correlación .48 en sentido positivo, seguido de optimismo -.46 y personalidad resistente -.40 que se relacionan de manera negativa con el síndrome. El modelo general confirma el efecto mediador de las variables personales (coeficientes entre .10 y .20) y una influencia directa entre el comportamiento de los alumnos disruptivos y "Burnout" (.18).



**Figura 3.3.25.** Modelo de ecuaciones estructurales que asocia los factores de estrés escolares, variables, personales docente y "Burnout". La línea punteada representa la asociación directa entre comportamiento disruptivo de los alumnos y "Burnout"

Los criterios de bondad del modelo reflejan un buen ajuste ( $\chi^2$  (g.l.)=111.34 (5),  $p=.001$ ; RMSEA= .06; GFI=. 98; NFI= .97; CFI=.97).

A continuación (tabla 3.3.4.) se presenta un resumen de las principales conclusiones obtenidas por las investigaciones que detallan las variables antecedentes del "Burnout".

Así pues, vemos como entre las principales conclusiones comunes a todos los autores expuestos destaca el papel modulador, protector de la variable apoyo social y secundariamente la autoeficacia; y el estrés como factor de riesgo. Es destacable también cómo las variables sociodemográficas y académicas presdincen de peso frente al síndrome.

**Tabla 3.3.4. Resumen de las principales investigaciones sobre variables influyentes en el "Burnout"**

Manassero et al. (1994) revisión de estudios:		
Cansancio Emocional (55.9%)	Despersonalización (19 %)	Realización Personal (34%)
- Nivel de estrés - Intensidad total de las causas - Apoyo social de motivación (negativa) - Apoyo social de amigos - Rasgos de personalidad adhesión/autosuficiencia, e inestabilidad/estabilidad	- Intensidad total de las causas - Apoyo social de alumnos (negativa) - Lugar de causalidad - Rasgos de personalidad adhesión/autosuficiencia, y sensibilidad dura/blanda	- Apoyo social de alumnos y familia - Rasgos de personalidad cohibido/emprendedor, adhesión/autosuficiencia, reservado/abierto, relajado/tenso - Nivel de estrés (negativo)
Gil-Monte y Peiró (1997)		
Cansancio Emocional (35%)	Despersonalización (26%)	Realización Personal (25%)
- Conflicto de rol - Autoconfianza - Apoyo social - Estrategias de afrontamiento de evitación	- Agotamiento - Realización personal - Apoyo social laboral	- Autoconfianza - Apoyo social laboral - Ambigüedad de rol - Afrontamiento activo
Oliver (1993) Docentes		
Antecedentes:		
Cansancio Emocional (39%)	Despersonalización (26%)	Realización Personal (33.14%)
- Problemas con los alumnos - Sobrecarga - Falta de Apoyo - Condiciones Físicas - Ambigüedad - Administración - Inseguridad		
Consecuentes:		
Cansancio Emocional (4.07%)	Despersonalización (39.11%)	
- Falta de interés por el trabajo - Problemas de Salud - Depresión - Problemas en relaciones e insatisfacción personal		
Dorman (2003) Docentes		
Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
81% explicado por:		
- Consenso - Apoyo de compañeros - Presión laboral - Orden y organización	- Consenso - Apoyo de compañeros Presión laboral - Cansancio Emocional	- Consenso - Interacción - Cooperación - Orientación - Orden y organización - Despersonalización
Arcenillas (2003) Docentes		
Antecedentes:		
Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
- Estrés de rol		- Compromiso - Falta de control
Moduladores:		
- Optimismo (negativo)		

## **4. EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO**

### **4.1. SINTOMATOLOGÍA ASOCIADA AL “BURNOUT”. CONSECUENCIAS.**

Tejero (2006) mantiene que diferenciar entre síntomas y consecuencias en el “Burnout” no es una tarea fácil ni tangible partiendo de la premisa de que “los síntomas habitualmente anteceden en el tiempo a las consecuencias” (pp.62).

Phillips (1984) señala que para evitar el “Burnout” es necesario conocer sus manifestaciones.

En la docencia, el “Burnout” se relaciona con consecuencias negativas, tanto a nivel afectivo como profesional, incluyendo manifestaciones de cinismo, cansancio emocional, depresión, o insatisfacción con la carrera profesional (Burke et al. 1996; Mearns y Cain, 2003).

Guglielmi y Tatrow (1998) señalan que la literatura apoya el hecho de que el estrés ocupacional y el “Burnout” se asocian a un bajo estado de salud en los profesores.

Fernández-Castro et al. (1994) encuentran, en una investigación llevada a cabo con 1346 maestros de EGB, que las correlaciones entre la medida del “Burnout” y los diferentes hábitos de salud muestran, en todos los casos, una relación negativa en el sentido que a mayor “Burnout” menor frecuencia en los hábitos de salud, aunque la magnitud de dichas relaciones es diferente en función del tipo concreto de hábito (ejercicio físico;  $r=0.18$ , hábitos alimenticios;  $r= 0.31$ , prudencia;  $r= 0.16$  y prácticas saludables;  $r= 0.44$ ), siendo la correlación entre “Burnout y puntuación total de hábitos de salud de  $-0.47$ .

So-Kum Tang et al. (2001) llevan a cabo un estudio longitudinal con 269 docentes de Hong Kong indicando los resultados que el síndrome tiene implicaciones mentales negativas de la salud.

Los relatos de profesores con síndrome de “Burnout” incluyen numerosas manifestaciones físicas y psicológicas (Pines, 2002b). Aunque los síntomas más comunes suelen ser el padecimiento de cansancio físico/ emocional y la ansiedad (Pines, 2002b), la sintomatología que se recoge en la literatura puede agruparse en diferentes bloques. García (1995) agrupa las consecuencias del “Burnout” en cuatro grupos: físicas y emocionales, interpersonales, actitudinales y conductuales; Moreno-Jiménez et al. (2000a) resumen los síntomas descriptivos del “Burnout” en cuatro categorías: emocionales, cognitivas, conductuales y sociales; Guerrero y Vicente (2001) señalan que el síndrome comprende una serie de alteraciones físicas, conductuales y emocionales que tienen su origen en factores individuales, laborales y sociales y que se pueden agrupar en cuatro áreas que abarcan síntomas psicosomáticos, conductuales, emocionales y defensivos. No obstante, pese al uso de diferentes clasificaciones, los síntomas recogidos por los diferentes autores son mayoritariamente los mismos. La clásica división entre consecuencias de tipo mental-psicológico, conductual y físico que se encuentra en la literatura (Borg 1990; Kyriacou y Pratt, 1985; Punch y Tuettemann, 1991) se ve refrendada por el estudio llevado a cabo con docentes no universitarios en nuestro país por Manassero et al. (2000) a través de la estructura encontrada en el cuestionario de síntomas de estrés aplicado en su estudio.

Para Carlotto (2002) el desgaste del profesorado afecta a los compañeros de trabajo, a los estudiantes y al sistema de enseñanza en general.

En nuestra investigación seguiremos la clasificación tradicional de Maslach y Jackson (1981) dada su alta implicación en la literatura revisada (Maslach, 1977, 1982; Cherniss, 1980) que divide los síntomas en tres grandes bloques: psicosomáticos, conductuales y emocionales (tabla 4.1.1.). No obstante, cabe señalar la incorporación de Aris (2009) al considerar también los síntomas defensivos utilizados por la persona para poder aceptar sus propios sentimientos (negación de sentimientos, culpa implícita hacia los alumnos, desplazar los sentimientos hacia otros ámbitos no laborales, etc.).



- **Psicosomáticos:**

Para Fernández (2000) el padecimiento del “Burnout” implica diversos síntomas somáticos inespecíficos y distintos en cada sujeto. Esta misma autora sostiene que las personas que padecen “Burnout” sufren simultáneamente determinados trastornos psicosomáticos inespecíficos que no llegan a constituir una entidad clínica definida, que es cambiante, pero que traduce la expresión somática de un malestar psicológico que la persona no puede resolver, convirtiéndose en síntomas que no matan, pero que a veces, no dejan vivir. Estos síntomas al no constituir una entidad nosológica, no provocan una demanda de ayuda clínica al especialista, así la persona que lo padece sobrelleva como puede los síntomas, en ocasiones con bajas disfrazadas de un diagnóstico ambiguo como puede ser el caso de la depresión, ansiedad, etc. ya que es de esta manera como la persona que los sufre lo puede explicar.

Los signos más comunes entre los docentes que sufren “Burnout” son: fatiga crónica (para Shirom (1989) es la manifestación más habitual), frecuentes dolores de cabeza y/o de estómago, úlceras o desórdenes gastrointestinales, pérdida de peso, insomnio o problemas de sueño, hipertensión, dolores musculares y de espalda, sentimiento de agotamiento al final del día, baja concentración en las tareas, dificultad para levantarse por las mañanas, náuseas, pérdida de apetito, sentimiento de nervios y/o tensión, hinchazón en articulaciones, tasa cardíaca acelerada, aumento del riesgo de enfermedades cardiovasculares (Melamed, Shirom, Toker, Berliner y Shapira, 2006), enfermedades coronarias, sudor frío, dificultades para respirar, asma, aumento de enfermedades virales y respiratorias (como catarros, ataques de gripe), sistema inmunológico deficitario (Melamed et al., 2006), aumento del riesgo de coagulación sanguínea (Melamed et al., 2006), fibrinólisis (Melamed et al., 2006), o disfunciones sexuales entre otros (Belcastro et al., 1982; Golembiewski et al., 1986; Freudenberg, 1980; Kahill, 1988; Leung, Siu y Spector, 2000; Needle et al., 1981; Pines 1983, 1993; Sakharov y Farber, 1983; y Shirom, 1986).

Wolpin et al. (1991) en un estudio longitudinal observa que después de un año los profesores afectados por el síndrome de “Burnout” presentan mayores quejas psicosomáticas.

Arcenillas (2003) observa con docentes de primaria de Leganés, que los síntomas psicológicos adquieren especial importancia en relación a la dimensión Cansancio Emocional, llegando a explicar junto con el factor Optimismo del CBP-R, el 35% de la varianza, contribuyendo el primero con peso positivo y el segundo con peso negativo. Así pues, Cansancio Emocional es para esta autora el componente que más influye en la aparición de síntomas, tanto psicológicos como físicos, ejerciendo el factor Optimismo un efecto amortiguador únicamente para los primeros.

- **Conductuales:**

Entre las respuestas motoras básicas ante el “Burnout” pueden darse situaciones de ataque, huida, escape, pasividad o indefensión (Kyriacou, 1980; Phillips y Lee, 1980). Estas respuestas traducidas a un medio escolar se manifiestan de forma muy variada en cada persona pero con patrones semejantes a los que se muestran a continuación.

Petrusich (1967) encuentra que un estado de ansiedad elevada en profesores se asocia con poco apoyo verbal a los estudiantes, y un discurso y conducta hostil.

Krasno (1972) complementa esta observación con falta de calor en la relación con los estudiantes, empleo no efectivo de recompensas y castigos, y conducta dogmática y autoritaria con los alumnos.

Greenwood y Soar (1973) reflejan que la baja satisfacción en el trabajo de los profesores está unida a la ausencia de oportunidades de discusión de los estudiantes. De esta forma se da una disminución en la calidad del trabajo del docente, y en la calidad del sistema educativo general.

Capel (1987) señala cómo el síndrome tiene un impacto negativo tanto en profesores como en alumnos. Esta afirmación es debida a que los profesores que padecen “Burnout” proporcionan de manera significativa menos información a sus

alumnos, les prestan menos atención y la frecuencia de sus interacciones es menor (Beer y Beer, 1992).

Farber (1991) muestra que los profesores que sufren este síndrome realizan menos esfuerzo de lo que en su día estaban acostumbrados a hacer, disminuyendo su motivación, paciencia y optimismo, y buscando vías que les permitan reducir su implicación con los alumnos.

Otras conductas consecuencia del padecimiento de “Burnout” en docentes recogidas de la literatura son: evitación de contactos, conflictos interpersonales, aislamiento, evitación profesional, absentismo laboral, aumento de conducta violenta y comportamientos de alto riesgo, incapacidad para relajarse, conflictos de pareja y en el seno familiar (al respecto Cooke y Rousseau (1984) señalan que la vida de pareja sufre un enorme deterioro, siendo la responsable de un importante número de divorcios dentro de este colectivo), evitación de responsabilidades, conductas inadaptativas, desorganización, sobreimplicación.

Maslach y Jackson (1982) señalan también un abuso en el consumo de café, tabaco, alcohol (Belcastro et al., 1982; Chakravorty, 1989; Maslach y Jackson, 1982, 1986) y otras drogas.

Firth y Britton (1989), fuera del ámbito docente, recogen también la rotación empresarial y las intenciones de abandonar la organización; Golembiewski y Muzenrider (1988) señalan igualmente la disminución en la productividad. Estos síntomas traducido al medio escolar consistirían en peticiones de traslados/ cambios de centros, abandono de la enseñanza y un empeoramiento en los resultados cuantitativos/cualitativos de los alumnos.

Son numerosos los autores que reflejan que a medida que se intensifican los sentimientos relacionados con el “Burnout”, hay un aumento en el absentismo, llegando incluso a plantearse muchos docentes el abandono de su profesión (Antoniou et al., 2000; Cunningham, 1982; Farber y Miller, 1981; Farber, 1991, 1999; Jenkins y Calhoun, 1991; Lachman y Diamant, 1987; Rudow, 1999). Russell, et al. (1987) señalan que el “Burnout” es una de las principales causas por las

cuales está aumentando el número de docentes que abandonan sus carreras profesionales por otros trabajos. Maslach (1976) sugiere que el síndrome de “Burnout” se relaciona directamente con el deseo de abandonar el trabajo; Schwab et al. (1986) corroboran esta afirmación dirigiéndose específicamente a la profesión docente.

Wong (1989) con docentes chinos de educación secundaria recoge que un 40% de su muestra afirma preparase para dejar la profesión docente, lo cual es bastante predictivo de la insatisfacción que se deriva de las situaciones altamente estresantes.

El absentismo o abandono de la profesión son recogidas por numerosos autores como estrategias utilizadas para afrontar el “Burnout” (Bernier, 1998; Hackett y Bycio, 1996; Napier y Latham, 1986). Así lo constatan también Gil-Monte y Peiró (2000) en su estudio de validación del MBI-HSS para muestra española, al observar que las personas voluntarias (y por tanto, sin obligación a asistir a la actividad, pudiendo faltar o abandonando la actividad al sentirse agotados o cansados), presentan y utilizan muy eficazmente esta estrategia de prevención del síndrome. Además del absentismo laboral, se incrementan en cantidad las pausas de los descansos y los intentos de cambiar de trabajo (Gold, Bachelor y Michael, 1989; Kyriacou y Sutcliffe, 1978a; Maslach, 1982).

- **Emocionales:**

Entre los síntomas más frecuentes se puede observar un distanciamiento afectivo, impaciencia e irritabilidad, dificultad de concentración debido a la ansiedad experimentada y que ocasiona un descenso en la habilidad de memorización de datos, razonamientos abstractos y elaboración de juicios (Burke y Greenglass, 1989).

A nivel de la organización en la que se trabaja se produce una disminución de la calidad y una deshumanización de los servicios (Edelwich y Brodsky, 1980), se observa también un decremento de la productividad, trato distanciado hacia los usuarios (incluso llegando a atribuirles que se merecen lo que les ocurre),

endurecimiento personal en el trato a los demás, pérdida de interés sobre su trabajo, ley del mínimo esfuerzo (Freudenberger y Richelson, 1980).

Moreno-Jiménez et al. (2000a) destacan como principales consecuencias a nivel emocional la depresión, indefensión, desesperanza, irritación, apatía, desilusión, pesimismo, hostilidad, falta de tolerancia, acusaciones a los clientes, o supresión de sentimientos. Leung et al. (2000), Pines (1993) y Pines et al. (1981) destacan la falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, actitudes negativas hacia uno mismo, tendencia a autoculparse, sentimientos de inferioridad, pérdida de ideales, dificultad en las relaciones personales, rigidez en las relaciones sociales, tendencia a culpabilizar a los demás de los problemas, etc. La negación de las propias emociones es un mecanismo de defensa en contra de las necesidades que resultan desagradables. Desplazar la atención selectivamente hacia otros focos de interés o suprimir conscientemente cierta información, son algunas formas de evitar las experiencias negativas (Álvarez y Fernández, 1991; Fimian y Blanton, 1987).

Ferrando (1992) encuentra en su investigación con docentes catalanes que las manifestaciones de estrés que tienden a presentar una relación más estrecha con las fuentes de estrés son las que hacen referencia a trastornos emocionales.

Viendo las consecuencias recogidas de la literatura, es obvio deducir que la interacción de estos elementos produce, sin duda alguna, un descenso en la calidad de la enseñanza; aspecto que habría que intentar frenar mediante el uso de estrategias de prevención / intervención frente al “Burnout”.

Además de los perjuicios que evidentemente tiene sobre la persona que lo sufre, el “Burnout” tiene también consecuencias muy negativas sobre los alumnos, la organización (Greenglass et al., 1997) y sobre las familias de los docentes (Westman y Etzion, 2001).

La insatisfacción laboral, como consecuencia del “Burnout” es citada por un alto número de autores (Kyriacou y Sutcliffe, 1978b; Moracco y McFadden, 1982; Needle et al., 1980; Travers y Cooper, 1997).

No obstante, cabe señalar que no todos los profesores manifiestan los mismos síntomas, ni en el mismo grado o intensidad; y es que tal y como recoge Esteve (1986) al hablar del “Malestar docente” aludiendo a la depresión “no todos los profesores tienen un estilo cognitivo-conductual tan nefasto, porque saben enderezar su ansiedad hacia metas más adaptativas”.

**Tabla 4.1.1. Consecuencias del “Burnout”**

Síntomas o consecuencias del “Burnout”		
Psicosomáticos	Conductuales	Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fatiga crónica</li> <li>- Dolores de cabeza</li> <li>- Desórdenes gastrointestinales</li> <li>- Pérdida de peso</li> <li>- Problemas de sueño</li> <li>- Hipertensión</li> <li>- Dolores musculares</li> <li>- Agotamiento al final del día</li> <li>- Baja concentración</li> <li>- Náuseas</li> <li>- Pérdida de apetito</li> <li>- Sentimiento de nervios y/o tensión</li> <li>- Hinchazón en articulaciones</li> <li>- Tasa cardíaca acelerada</li> <li>- Enfermedades coronarias</li> <li>- Sudor frío</li> <li>- Enfermedades virales y respiratorias</li> <li>- Disfunciones sexuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aislamiento personal y profesional</li> <li>- Absentismo</li> <li>- Abandono de su profesión</li> <li>- Aumento conducta violenta y comportamientos riesgo</li> <li>- Incapacidad para relajarse</li> <li>- Conflictos de pareja y en el seno familiar</li> <li>- Evitar responsabilidades</li> <li>- Conductas inadaptativas</li> <li>- Desorganización</li> <li>- Sobreimplicación</li> <li>- Abuso de consumo de café, tabaco, alcohol y otras drogas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distanciamiento afectivo</li> <li>- Impaciencia, irritabilidad</li> <li>- Baja concentración</li> <li>- Baja memorización</li> <li>- Deshumanizar los servicios</li> <li>- Depresión</li> <li>- Indefensión, desesperanza</li> <li>- Irritación</li> <li>- Apatía</li> <li>- Desilusión</li> <li>- Pesimismo</li> <li>- Hostilidad</li> <li>- Falta de tolerancia</li> <li>- Acusaciones a los clientes</li> <li>- Supresión de sentimientos</li> <li>- Baja autoestima</li> <li>- Baja realización</li> <li>- Pérdida de ideales</li> <li>- Dificultad en relaciones personales</li> <li>- Culpabilizar a los demás de los problemas</li> </ul>

Como se recoge en la tabla las manifestaciones aparentes de sufrir las consecuencias del síndrome son muy amplias, cada persona en función de múltiples condicionantes variará en sus manifestaciones así como en su intensidad y duración en el tiempo. No obstante, cabe destacar que independientemente de la clasificación que se siga, es evidente la reducción en la calidad de vida que tienen las consecuencias de sufrir el “Burnout”, afectando a la globalidad personal, a su círculo inmediato de relación de vida (familia, amigos, etc.), a su calidad de producción laboral, y a las consecuencias de salud y económicas a todos los niveles.

## **4.2. EVALUACIÓN DEL BURNOUT**

Inicialmente las primeras medidas del síndrome provenían de la observación clínica y eran asistemáticas, reduciéndose a un conglomerado de síntomas que aparecían en profesionales dedicados a labores asistenciales, su observación se basó fundamentalmente en hechos y consecuencias, desarrollando instrumentos de evaluación en gran medida clínicos e intuitivos (Gil-Monte y Peiró, 1997). Esta etapa, necesaria para la evolución de la investigación se empezó a asentar con bases conceptuales y empíricas cuando Maslach y Jackson (1981) desde un enfoque psicosocial desarrollaron el primer instrumento de evaluación sistemático, El Maslach Burnout Inventory (MBI).

En la evaluación del “Burnout” no existe un método único, aunque como se ha comentado anteriormente el MBI (Maslach y Jackson, 1981) parece ser el instrumento más utilizado hasta el momento. A continuación se recogen diferentes métodos de registro: autoinformes, observación, registro de medidas física..., cabe señalar que existe muy poca investigación que haya utilizado la evaluación cualitativa. Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2007) señala que pese a ser casi inexistente, este tipo de estudio no sería excluyente de otros métodos más cuantitativos, proporcionando información valiosa que a posteriori podría ser evaluada con metodología cuantitativa, para lograrlo propone entrevistas estructuradas cuyo desarrollo debería comprender cuestiones relativas a las emociones, actitudes, relaciones interpersonales y en general a toda la temáticas teórico-práctica, si bien no existe aún ningún intento publicado de su elaboración.

### **4.2.1. MEDIDAS ORGÁNICAS Y FISIOLÓGICAS**

Como comentamos previamente en el apartado 6.3. de la tesis, los estudios basados en la objetividad de pruebas fisiológicas, bioquímicas e inmunológicas se han realizado en menor cuantía si lo comparamos con otros tipos de medidas del “Burnout”. La literatura indica el predominio de investigaciones realizadas mediante la cumplimentación de autoinformes, echándose en falta un mayor número de estudios fisiológicos, bioquímicos e inmunológicos para el estudio del Burnout en el

profesorado (Guerreo et al. 2001; Rudow, 1999) al ser indudable la objetividad y la validez de sus resultados. En este sentido, se demanda el desarrollo de medidas múltiples que no se limiten a los cuestionarios (Maslach y Leiter, 1999), recomendándose especialmente la combinación de medidas orgánicas y fisiológicas con los autoinformes (Moriana y Herruzo, 2004; Rudow, 1999).

Para Moriana y Herruzo (2003) este tipo de pruebas son infrecuentes debido a la tecnología aplicada y la poca disponibilidad del profesorado para hacerse pruebas, así como por la asociación de determinadas medidas orgánicas con el estrés o el "Burnout", como respuestas físicas a estos. Ranchal y Vaquero (2008) apuntan la falta de estudios que relacionen el Test de Maslach para medir el "Burnout" con variables biológicas. Moriana y Herruzo (2004) reflejan la necesidad de aumentar el número de investigaciones relacionadas con medidas orgánicas y fisiológicas ante la objetividad y validez de los resultados, siendo de gran interés comparar estas medidas con los resultados de los autoinformes.

Principalmente se han tomado medidas del pulso en actividades diarias en los centros escolares, electrocardiograma en actividades concretas y en actividad total, presión sanguínea (Scheuch et al., 1978), catecolaminas durante un día y a lo largo de un curso (Brenner et al., 1985; Karpenko, 1975; Kinnunen, 1989); dieta alimenticia (Bradfield y Fones, 1984), niveles de 17-Oxycorticosterina, e inmunoglobulinas (Karpenko, 1975; Kinnunen, 1989; Ursin et al., 1984).

Los niveles en plasma de citoquina (proteínas medidoras del sistema inmunológico) para los procesos antiinflamatorios son mayores en mujeres sanas con altos niveles de "Burnout" que en las sanas con bajos niveles del síndrome mientras que los niveles de la proteína C-reactiva (CRP) son similares en ambos grupos (Grossi, Perski, Evengrad, Blomkvist y Orth-Gomer; 2003). No obstante, la asociación encontrada en mujeres entre CPR y "Burnout" no ha sido encontrada en varones (Cox, Tisserand y Taris, 2005).

Para Honkonen, Ahola, Pertovaara, Isometsa, Kalimo, Nykyri, Aromaa y Lönnqvist (2006); Toppinen-Tanner, Ojajarvi, Vaananen, Kalimo y Jappinen (2005);



Melamed et al. (2006), Von Känel, Bellingrath y Kudielka (2008) el “Burnout” se asocia con un incremento del riesgo de sufrir enfermedades cardiovasculares.

#### **4.2.2. AUTOINFORMES**

La forma más utilizada de afrontar la medida del “Burnout” ha estado tradicionalmente ligada a los autoinformes, llegando en los años 80 a la elaboración de la que es la prueba psicológica más aceptada: el Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1981).

Pero aunque el MBI (Maslach y Jackson, 1981) es la herramienta más empleada, son muchos los instrumentos que se pueden encontrar en revisiones bibliográficas, observando el dominio de los multifactoriales (Anexo I).

A continuación desarrollamos algunos de los instrumentos más utilizados en la bibliografía respecto al “Burnout”, tanto a nivel general como los más específicos destinados a la docencia.

#### **CUESTIONARIOS DE “AUTOAYUDA”**

Existe un primer grupo de cuestionarios exentos de rigor científico, y que se suelen publicar con títulos atractivos que, en ocasiones, pueden provocar efectos de confusión y alarma en los sujetos. Entre estos cuestionarios encontramos:

- What’s your burnout score? (Stewart y Meszaros, 1981).
- How burned-out are you? (Bramhall y Ezell, 1981).
- The burnout test: Examine your beliefs about work, about leisure, about yourself (Daily, 1985).
- Fredemberger y Richeldson (1980) elaboraron el cuestionario de autoayuda más conocido. Formularon 15 preguntas, con opción a situarse en función de las puntuaciones en tres categorías: “está bien”, “candidato para burnout” y “burning-out”. Sin embargo, pese a su popularidad en otros países no está validado de forma empírica como un indicador válido del síndrome.

### **CUESTIONARIOS QUE MIDEN “BURNOUT” EN DIFERENTES PROFESIONES**

A continuación se presentan algunos de los instrumentos más divulgados que existen para medir el síndrome de “Burnout”. Como veremos y justificaremos la más usada y aceptada es el MBI (Maslach y Jackson, 1981). Las profesiones a las que van dirigidas son variables. Más adelante especificaremos los cuestionarios destinados al mundo de la docencia.

### ***INDICADORES DEL “BURNOUT”***

Gillespie (1980) al empezar a investigar acerca del “Burnout” se encontró con el problema de no disponer de un instrumento de medida del mismo. Como consecuencia de lo anterior utilizó 7 indicadores potenciales del “Burnout” en forma de ítems con opción de respuesta tipo Likert, en una muestra de 183 sujetos. Los indicadores utilizados fueron: proporcionar servicios que merezcan la pena, evitar dificultades de los clientes, encolerizarse con las maneras amables, autoseparación de los clientes, preferir la oficina al campo, bromear continuamente sobre los clientes, y estar ausente varios días por razones de salud mental.

Del análisis estadístico, concluye el autor que el “Burnout” es un constructo multidimensional caracterizado por los indicadores anteriores, y donde puede diferenciarse dos tipos diferentes de “Burnout”:

-Burnout activo: principalmente alrededor de factores organizacionales o elementos externos a la profesión, caracterizado por evitar dificultades con los clientes y endurecerse con las maneras amables. En este caso el trabajador está permanentemente expuesto a estas circunstancias propias de su desempeño laboral.

-Burnout pasivo: relacionado con factores internos psicosociales. Se caracteriza por autoseparación de los clientes y preferir la oficina al campo. Ante las situaciones que el trabajador percibe y valora como estresantes adopta la decisión de separarse de dichas situaciones, a modo de estrategia de afrontamiento.

Esta escala surge por la necesidad del autor de encontrar un instrumento que le permitiera medir el síndrome, no pretendiendo elaborar una escala general del

mismo sino específica para su estudio, lo que explica que posteriormente no haya un desarrollo científico de la misma.

### **STAFF BURNOUT SCALE (SBS)**

El Staff Burnout Scale (SBS) de Jones (1980) es una escala compuesta por 30 ítems que parte de los estudios que Maslach et al. (1986) desarrollaron y que acabarían en la construcción del MBI. La escala pretende medir los aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y psicofisiológicos que están en el origen del “Burnout” (Jones, 1980), ofreciendo una puntuación general de “Burnout” que permite una gradación según la frecuencia que el sujeto indica en sus respuestas. Sin embargo, el instrumento presenta una estructura factorial de cuatro componentes: Insatisfacción con el Trabajo, Tensión Psicológica e Interpersonal, Enfermedad Física y Distrés, y Negativas Relaciones Profesionales con los Pacientes.

El SBS es una escala preparada para medir “Burnout” sólo en profesiones relacionadas con la salud, con lo cual queda bastante limitado su uso.

En cuanto a sus características psicométricas, el autor señala que la fiabilidad del instrumento se sitúa en 0.93 y los resultados de su validez son similares a los encontrados en el MBI (Maslach y Jackson, 1981). No hay que olvidar que el SBS se sustenta en el MBI (Maslach y Jackson, 1981); sin embargo, no encuentra correlaciones significativas entre ambos instrumentos. Estas características son contradictorias con las halladas por Brookings et al. (1985) que, en su análisis de la validez de constructo de la escala, hallan que el SBS presenta un sólo factor, no los cuatro planteados por Jones (1980), y que coincidiría con el núcleo del MBI (Maslach y Jackson, 1981), es decir el factor que unía los ítems de Agotamiento Emocional y Despersonalización. Sin embargo, el SBS no ha generado prácticamente ninguna investigación para su desarrollo y depuración, ni conocemos estudios que lo hayan utilizado para evaluar el síndrome, salvo los trabajos de Rich y Rich (1987) y Boyle et al. (1991) en los que sí utilizan este instrumento para medirlo en enfermeras, o el de Beer y Beer (1992) aplicado a profesores.

Jones (1982) desarrolló el El Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP).

### **EMENER -LUCK BURNOUT SCALE (ELBOS)**

Los tres objetivos que persiguieron los autores (Emener y Luck, 1980; Emener, Luck y Gohs, 1982) con el desarrollo del instrumento fueron:

- Conseguir una escala que ayudase a la investigación teórica que se estaba realizando acerca del síndrome.
- Proporcionar un estímulo de discusión y evaluación del síndrome individual y grupal.
- Que sirviera para ayudar a los profesionales a prevenir y afrontar el fenómeno, enmarcado dentro de un programa amplio de entrenamiento y asesoramiento a éstos.

Los autores realizaron diversos estudios con este instrumento consiguiendo aislar seis factores que configuraban la escala: Trabajo General-Sensaciones Relacionadas, Sensaciones Relacionadas con el Trabajo y Consigo Mismo, Trabajo-Preparación del Ambiente, Negativas Respuestas de la Persona dentro del Ambiente, Disonancia Autoconcepto frente al Autoconcepto de Otros, y Carrera/Alternativas del Trabajo.

De los 100 ítems con los que comenzaron el estudio estadístico del instrumento se mantuvieron finalmente 30 que se aplicaron a 251 profesores, mediante una escala bipolar con nueve puntos (desde nunca a siempre), presentando una aceptable validez y una fiabilidad de 0.877.

El ELBOS no tuvo un desarrollo posterior, ni siquiera por sus propios autores quedando, como otros que también se presentan en este apartado, en un intento más de medir “Burnout” sin generar una línea de investigación posterior.

### **STAFF BURNOUT SCALE FOR HEALTH PROFESIONALS (SBS-HP)**

En la escala de “Burnout” para profesionales de la salud, Jones (1980) define el síndrome como un estado de Agotamiento físico y emocional que conduce al desarrollo de expectativas negativas hacia el trabajo, bajo autoconcepto profesional, rencor, dureza y pérdida de interés hacia las personas con las que trabaja.

Partiendo de esta definición del síndrome de “Burnout”, Jones (1980) elaboró en un primer momento un cuestionario para medirlo exclusivamente en profesionales de la enfermería, pero posteriormente lo modificó para poder ser aplicado a cualquier profesión de servicios de ayuda como trabajadores sociales y funcionarios (Brookings et al., 1985). Así, el cuestionario resultante está formado por 30 ítems, de los cuales 20 están destinados a la valoración del síndrome y los 10 restantes son una escala de la sinceridad. Los ítems son valorados en una escala tipo Likert de siete puntos desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

El análisis factorial de los ítems revela cuatro factores:

- Insatisfacción o tensión laboral.
- Tensión psicológica e interpersonal.
- Enfermedad y tensión.
- Falta de relaciones profesionales con los pacientes.

Aunque Jones (1980) plantea estos cuatro factores, Brookings et al. (1985) en su análisis de la validez de constructo de la escala encuentran un solo factor que coincidiría con el núcleo del MBI (Maslach y Jackson, 1981); es decir que el factor une los ítems de Agotamiento Emocional y Despersonalización.

La consistencia interna del SBS-HP oscila de  $\alpha=0.93$  (Jones, 1990) a  $\alpha=0.83$  (Topf y Dillon, 1988). La fiabilidad del instrumento se sitúa según el autor en el 0.93. Los ítems alcanzan correlaciones significativas entre  $r=0.59$  y  $r=0.82$  con el conjunto de la escala (Jones, 1982), de tal forma que bajo este instrumento el “Burnout” es considerado como un único constructo. La validez convergente es de  $r=0.65$  con Cansancio Emocional,  $0.033$  con Realización Personal y  $0.54$  con Despersonalización (Brookings et al., 1985).

### **TEDIUM MEASURE (TM)**

El Tedium Measure (TM) de Pines et al. (1981) se creó originalmente como instrumento de medida del tedium que, como ya se analizó, es un constructo más amplio que el “Burnout” abarcando a éste y a otros síndromes. Tras un replanteamiento conceptual del constructo por parte de los autores el inventario se transformó posteriormente en el Burnout Measure (Pines y Aronson, 1988). Éstos había desarrollado también diversas escalas que evaluaban tedium, como la que utilizan Pines y Maslach (1982) de 9 ítems, tipo Likert con siete opciones de respuesta. Cada uno de estos ítems medían una de las características del tedium: sentimientos de depresión, “Burnout”, cansancio emocional y físico, vaciamiento existencial, hastío, tensión, sentimientos de ilusión y felicidad.

El TM es una escala también tipo Likert de 21 ítems (cada factor/dimensión está compuesto por siete ítems), con siete opciones de respuesta (desde nunca a siempre) que mide las tres dimensiones del “Burnout” que los autores conceptualizaron:

- Agotamiento Físico: caracterizado por fatiga, agotamiento físico, sensación de destrucción y abatimiento.
- Agotamiento Emocional: compuesto por sensación de depresión, agotamiento emocional y “Burnout”.
- Agotamiento Mental: formado por sensaciones de infelicidad, inutilidad y rechazo, falta de ilusión y resentimiento hacia las personas.

Es interesante destacar que los autores entienden que el “Burnout” puede ser provocado tanto dentro como fuera del contexto laboral, lo que le distancia de la fundamentación teórica del MBI (Maslach y Jackson, 1981) y amplían la visión del síndrome a otros ámbitos no relacionados con el trabajo.

Los estudios realizados acerca de este instrumento apoyan, en general, la fiabilidad y validez del instrumento, como han puesto de manifiesto algunas investigaciones (Corcoran (1985) encuentra índices de fiabilidad que superan el 0.80; 0.82 de Agotamiento Emocional; 0.84 de Agotamiento Físico y 0.86 de Agotamiento Mental, señalando además la adecuada validez convergente del TM;

Stout y Williams (1983), con conclusiones similares Arthur (1990), con índices de fiabilidad entre 0.91 y 0.93).

Sin embargo, Schaufeli y Van Dierendonck (1993) sin entrar en la discusión acerca de la validez y fiabilidad del instrumento, concluyen que el mismo no es aceptable para medir "Burnout" pues, si bien detecta aceptablemente el nivel subjetivo de distrés, no se completa con la medición de los componentes actitudinales del síndrome.

Por último, resulta especialmente interesante resaltar que aunque la definición de "Burnout" que ofrecen Pines et al. (1981) ha sido, junto a la de Maslach y Jackson (1981), la más aceptada para comprender el síndrome, si bien con los instrumentos de medida derivados respectivamente no ha sucedido lo mismo. De hecho, mientras el MBI (Maslach y Jackson, 1981), ha sido y es, objeto de una amplia línea de investigación, el TM se ha sometido a contrastación en pocas ocasiones, a pesar de que los resultados existentes indican unas apropiadas características psicométricas, pudiendo estar su déficit en la conceptualización misma de lo que pretenden medir: ¿Es tedium o "Burnout"?, o más importante ¿Es el tedium un constructo similar al "Burnout"? Con todo, mientras el conocimiento que se tiene del MBI (Maslach y Jackson, 1981), es amplio, el desarrollo de una verdadera línea de investigación sobre el TM está por realizar, a pesar de crearse ambas escalas en el mismo tiempo.

Etzion (1984) es quizás la autora que ha empleado el TM con más frecuencia en sus distintas investigaciones (Etzion y Pines, 1986; Etzion, Pines y Kafry, 1983). También han utilizado este instrumento Keinan y Melamed (1987). Otros autores (Fernández-Castro et al., 1994) concluyen que el cuestionario ofrece garantías para su uso dada su consistencia interna y su comprobada utilidad como medida de estrés.

### **THE BURNOUT MEASURE (BM)**

El BM (Pines y Aronson, 1988) tiene como antecedente inmediato la Tedium Scale (TS, Pines et al., 1981) donde en un principio estos autores diferencian entre Tedio y “Burnout”, sintomatológicamente similares pero distintos en origen.

El Tedio era considerado como resultado de cualquier presión crónica de tipo mental, física o emocional; sin embargo el “Burnout” se consideraba como resultado de una repetida presión emocional asociada a una implicación intensa con personas durante largos periodos de tiempo. Tras la evolución de la propia teoría planteada por los autores, se considera que el Tedio forma parte del “Burnout”, omitiendo la diferenciación en sus orígenes, de forma que la TS pasó a convertirse en la BM.

El BM está integrado por 21 ítems, es una escala unidimensional que se agrupan en torno a 3 factores principales, a razón de 7 ítems cada uno:

- Agotamiento Físico: fatiga, agotamiento físico, sensación de destrucción y abatimiento.
- Agotamiento Emocional: sensación de depresión, agotamiento emocional y “Burnout”.
- Agotamiento Mental: sensación de infelicidad, inutilidad y rechazo, falta de ilusión y resentimiento hacia las personas.

Los ítems se valoran en una escala tipo Likert de 7 grados que oscilan de Nunca (1) a Siempre (7). La puntuación obtenida en las tres dimensiones de la escala se combina en una puntuación global (entre 21 y 147 puntos) que indica el grado en el que el sujeto está quemado. En un primer momento se consideró la puntuación obtenida como un constructo unidimensional; sin embargo, estudios factoriales posteriores, podrían indicar una estructura formada por tres dimensiones: agotamiento, desmoralización y falta de motivación (Enzmann, Schaufeli, Janssen y Rozeman, 1998).

Las propiedades psicométricas que presenta la BM son aceptables; sin embargo, las muestras a partir de las cuales se han obtenido los datos no son aleatorias (formado por voluntarios) por lo que hay que hacer una lectura cuidadosa



de los resultados obtenidos. Los niveles de consistencia interna de la BM van desde 0.89 (Etzion, 1984) a 0.94 (McCraine et al., 1987) si bien hay que tener en cuenta que muchos ítems pueden ser considerados sinónimos o antónimos (Zamora, 2001). La fiabilidad test-retest varía de 0.89 a 0.66 en un intervalo de uno a cuatro meses (Pines y Aronson, 1988). En cuanto a la validez discriminante, la BM correlaciona en sentido negativo con satisfacción en el medio laboral, en la vida y con uno mismo (Pines et al., 1981). Corcoran (1985) encuentra índices de fiabilidad que superan el 0.80; 0.82 de Agotamiento Emocional, 0.84 de Agotamiento Físico y 0.86 de Agotamiento Mental. También se encuentran asociaciones significativas con falta de apoyo social, monotonía, falta de feedback, absentismo laboral, fatiga, intención de abandonar el trabajo, y con diversos problemas de salud (dolores de cabeza, espalda y estomago, disminución del apetito y nerviosismo (Weinberg, Edwards y Garove, 1983; Pines y Aronson, 1988; Pines et al., 1981). En cuanto a la validez convergente se han encontrado correlaciones de  $r = 0.73$  con Cansancio Emocional,  $r = 0.52$  con Despersonalización y  $r = -0.30$  con Realización Personal laboral (Stout y Williams, 1983; Schaufeli y Van Dierendonck, 1993).

Este inventario parece útil para la identificación del Cansancio Emocional (Enzmann et al., 1998), pero no refleja debidamente los restantes componentes del síndrome de “Burnout”: Despersonalización y Realización Personal. Aunque el Agotamiento es una variable central del constructo “Burnout”, esto no nos permite identificar este instrumento como adecuado para la valoración de este síndrome, dado el carácter unidimensional que presenta.

Los autores entienden que el “Burnout” puede ser provocado tanto dentro como fuera del contexto laboral, lo que le distancia de la fundamentación teórica del MBI (Maslach y Jackson, 1981); ampliando la visión del síndrome a otros campos no relacionados necesariamente con el contexto laboral.

Para Burke et al. (1996) el BM parece más apropiado para medir estrés personal que “Burnout”. Shirom et al. (2009) consideran el BM un índice de cansancio psicológico.

### **THE BURNOUT MEASURE, SHORT VERSION (BMS)**

Pines (2005) elabora el BMS a partir del BM de Pines y Aronson (1988). La autora considera necesario una versión reducida con el fin de facilitar el manejo de la escala original. Así, a partir de los 21 ítems del BM selecciona 10 ítems que recogen el cansancio físico, emocional y mental, con idéntica estructura al BMS y puntuación única. La selección de estos ítems no se hace en base a análisis factoriales sino tomando como punto de partida un análisis teórico previo. Estos ítems al igual que en la versión original son evaluados en una escala de frecuencia de 7 puntos. La autora para su validez selecciona muestras de policías, enfermeras y estudiantes de postgrado árabes y judíos de Israel. En ambas muestras el BM aparece como una medida unidimensional donde el cansancio emocional es el principal indicador. Aunque los coeficientes de consistencia internos no son inferiores a .85 en ninguna de las muestras ni profesiones, la propia autora considera necesarios estudios longitudinales y transculturales para poder avalar la validez y fiabilidad de este instrumento. La correlación entre BMS y BM es de .89, presentando además la evaluación de la dimensión de cansancio cognitivo

### **ESCALA DE EFECTOS PSÍQUICOS DEL BURNOUT (EPB)**

García y Velandrino (1992) elaboran un instrumento que estudia el “Burnout” profesional en las organizaciones.

La escala resultante modifica y sintetiza la escala del MBI (Maslach y Jackson, 1981); pero teniendo en cuenta una revisión bibliográfica sobre el tema también considera algunos cuestionarios representativos de la materia (GNBI, Gillespie y Numeroff, 1984; TS, Pines et al., 1981; SBS, Shinn, 1982; SDTB, Hock, 1988). El resultado final es una adaptación del MBI (Maslach y Jackson, 1981); a nuestro entorno sociocultural, convirtiéndose en la primera escala elaborada en España para medir este síndrome.

La muestra seleccionada para llevar a cabo el estudio contaba con 144 profesionales de enfermería (35%), enseñanza (EGB; 36%) y trabajadores sociales (29%). El instrumento es una escala tipo Likert de 12 ítems que puntúa por frecuencia en un rango de 1 (nunca) a 7 (siempre).

En 1995 los autores realizan un nuevo estudio con mayores campos profesionales (médicos, enfermeros, profesores, personal de banca, psicólogos, trabajadores sociales, etc.) y los resultados que obtienen señalan que el “Burnout” debería ser entendido como un factor unidimensional y no tridimensional, cuyo núcleo central sería el Agotamiento Emocional. La estructura monofactorial encontrada explica el 58,5% de la varianza.

### **ESCALA DE VARIABLES PREDICTORAS DEL BURNOUT (EVPB)**

La Escala de Variables Predictoras del Burnout (EVPB) de Aveni y Albani (1992) no es propiamente un instrumento de medida del “Burnout”, sino que surge como consecuencia de un planteamiento teórico previo, según el cual las variables predictoras del síndrome pueden estar relacionadas con las encontradas en los constructos de ansiedad y depresión. Las autoras aplican a una muestra de trabajadores sociales un inventario de ansiedad y otro de depresión. A partir de los resultados obtenidos, surgen una serie de variables predictoras del “Burnout”. De las 23 obtenidas, destacan 16 al considerarse estadísticamente relevantes.

### **OLDENBURG BURNOUT INVENTORY (OLBI)**

El OLBI (Demerouti y Nachreiner, 1996) está basado en un modelo similar al del MBI-GS (Schaufeli et al., 1996) aplicable a cualquier campo profesional no restringido a los servicios humanos (Demerouti et al., 2001). Sin embargo, recoge únicamente dos escalas, agotamiento y desempeño. El componente Agotamiento recoge rasgos cognitivos y físicos (sin embargo, para Shirom (2005) esta diferencia es meramente aparente y no podría ser considerada como distintiva puesto que en su opinión los ítems del MBI, aunque cubren principalmente Cansancio físico también recogen en menor medida el emocional).

En la versión original (Demerouti et al., 2001) el cuestionario estaba formado por 15 ítems: 7 de agotamiento (4 negativos y 3 positivos) y 8 de falta de compromiso (5 negativos y 3 positivos). En la última versión del instrumento (Bakker, Demerouti y Verbeke, 2004) se añadió uno negativo a falta de compromiso, quedando más equilibrado. Los ítems de ambas están basados en una escala tipo

Likert de 5 puntos donde altas puntuaciones indican un mayor nivel de síntomas de “Burnout”.

### ***BURNOUT TEST FORM 1-REVISED***

Jerabeck (2001) elabora un test destinado a medir el nivel de “Burnout” en profesiones de servicios mediante datos no paramétricos, lo cual reduce su interpretación de manera estadística. El test está formado por cuatro escalas: cansancio emocional, deshumanización de clientes, cansancio general y sentimiento abrumado distribuidos en 35 ítems que se contestan en aproximadamente 15 minutos. Los ítems tipo Likert se valoran en una escala de cinco grados desde completamente verdadero a completamente falso. Los coeficientes alpha para las diferentes escalas son de .8862, .9059, .9055 y .8889 respectivamente, y los índices de fiabilidad son a su vez .7553, .8603, .8894 y .9138.

### ***INVENTARIO DE BURNOUT EN PSICÓLOGOS (IBP)***

Elaborado por Benavides-Pereira et al. (2002) para evaluar el síndrome de “Burnout” específicamente en psicólogos. El cuestionario consta de una primera parte donde se recogen los datos sociodemográficos y profesionales del sujeto, y una segunda parte que consta de 30 ítems, distribuidos en las tres escalas clásicas de Maslach y Jackson (1981): Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal. Los ítems tipo Likert recogen 7 categorías de respuesta desde “nunca” (valor 0) hasta “todos los días” (valor 6). Los ítems están elaborados de manera que pueden ser aplicados a cualquier campo profesional de la psicología, con valores de fiabilidad de .87, .81 y .79 para cada una de las tres escalas respectivamente.

### **CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO (CESQT)**

El CESQT (Gil-Monte, 2005) fue elaborado en la Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional (UNIPSIPO) de la Universidad de Valencia ([www.uv.es/unipsico](http://www.uv.es/unipsico)).

El instrumento está formado por 20 ítems que evaluados mediante una escala tipo Likert de 5 grados que van de 0 (Nunca) a 4 (Muy frecuentemente: todos los días). Los valores del coeficiente alpha son los siguientes: ilusión en el trabajo ( $\alpha = .76$ ), desgaste psíquico ( $\alpha = .83$ ), indolencia ( $\alpha = .73$ ), y culpa ( $\alpha = .79$ ). La consistencia interna para el conjunto de los 15 ítems de las escalas de ilusión por el trabajo (invertidos), desgaste psíquico, e indolencia alcanza un valor de  $\alpha=.82$ . Los ítems están distribuidos en cuatro dimensiones: tres de ellas elaboradas siguiendo los resultados de estudios cualitativos (Gil-Monte, 2001, 2002), y a partir de la revisión de la literatura, fundamentalmente de Perlman y Hartman (1982), quienes concluyen que el “Burnout” tiene, al menos, tres componentes: baja productividad laboral, agotamiento emocional y/o físico, y exceso de despersonalización. En el CESQT el autor denomina a estas dimensiones:

- Ilusión por el trabajo: 5 ítems que recogen el deseo del individuo de alcanzar metas laborales al suponer una fuente de placer personal. El individuo percibe su trabajo atractivo y alcanzar las metas profesionales es fuente de realización personal. Los ítems que componen esta dimensión están formulados de manera positiva, de manera que bajas puntuaciones en esta dimensión indican altos niveles del síndrome.
- Desgaste psíquico: 4 ítems sobre agotamiento emocional y físico debido a que en el trabajo se tiene que tratar a diario con personas que presentan o causan problemas.
- Indolencia: 6 ítems de actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización. Los individuos que puntúan alto en esta dimensión muestran insensibilidad y no se conmueven ante los problemas de las personas hacia las que trabajan.

- Culpa: 4 ítems donde el autor toma como referencia estudios que consideran que los sentimientos de culpa son síntomas característicos de los individuos que desarrollan el síndrome (Ekstedt y Fagerberg, 2005; Price y Murphy, 1984).

El modelo teórico que subyace al CESQT considera que el síndrome de quemarse en el trabajo es una respuesta al estrés laboral crónico característica de los profesionales que trabajan con personas. En este modelo, el deterioro cognitivo (bajas puntuaciones en Ilusión por el trabajo) y afectivo (altas puntuaciones en Desgaste psíquico) aparece en un primer momento como respuesta a las fuentes de estrés laboral crónico, y con posterioridad los individuos desarrollan actitudes negativas hacia las personas que atienden en su trabajo (altos niveles de Indolencia). La aparición de sentimientos de culpa es posterior a estos síntomas, aunque no la presentan todos los individuos. De esta manera, es posible distinguir dos perfiles en el proceso: el primer perfil conduce a la aparición de un conjunto de sentimientos y conductas vinculados al estrés laboral que originan una forma moderada de malestar, pero que no incapacita al individuo para el ejercicio de su trabajo, aunque podría realizarlo mejor. Este perfil se caracteriza por la presencia de baja ilusión por el trabajo, junto a altos niveles de desgaste psíquico e indolencia, pero los individuos no presentan sentimientos de culpa. El segundo perfil constituye con frecuencia un problema más serio que identificaría a los casos clínicos más deteriorados por el desarrollo del síndrome, ya que además de los síntomas anteriores los individuos presentan también sentimientos de culpa.

Gil-Monte (2006) considera que si bien algunas dimensiones son similares a las del MBI-HSS, incorpora sentimientos de culpa como un síntoma que permite establecer diferentes perfiles en la evolución del síndrome, y en el grado de afección que presentan los individuos.

Según este modelo, pueden ser identificados dos perfiles en el desarrollo del "Burnout": el primer perfil sería característico de los profesioannles que no desarrollan sentimientos de culpa intensos, y que aunque desarrollen el síndrome, se pueden adaptar al entorno laboral sin resultar un síndrome que les incapacite en su profesión. El segundo perfil considera el sentimiento de culpa como un síntoma del "Burnout" intensificando sus síntomas y llevando al profesional a tener una mayor

implicación para reducir su remordimiento, produciéndose un mayor deterioro cognitivo y emocional, al no cambiar el entorno laboral, y apareciendo síntomas de Despersonalización.

### ***CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO PARA PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CESQT-PD)***

Posteriormente, se desarrolló la versión del CESQT para profesionales que trabajan con personas con discapacidad (CESQT-PD). Elaborado por Gil-Monte (2005) parte del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) que elaboró el mismo autor. El modelo de ecuaciones estructurales realizado a partir de una muestra de 338 trabajadores de centros de atención a personas con discapacidad (centros de estimulación precoz, centros ocupacionales, centros de día, centros de rehabilitación e integración social de personas con enfermedad mental crónica, y residencias) confirma la estructura factorial de cuatro factores. A su vez los índices alpha para cada dimensión son .89 para ilusión por el trabajo, .80 en desgaste psíquico, .70 para indolencia, y .79 para culpa.

### ***THE COPENHAGEN BURNOUT INVENTORY (CBI)***

Siguiendo a sus propios autores (Kristensen et al., 2005) tiene como centro del “Burnout” a la fatiga y el agotamiento/exhaustación. Recoge tres subdimensiones: Burnout personal, Burnout laboral y Burnout en relación con los clientes. Las tres partes por separado se han elaborado de manera que pueden ser aplicadas en diferentes dominios.

El CBI está formado por 19 ítems, divididos en tres escalas; Personal Burnout (6 ítems), Patient Burnout (6 ítems) y Work Burnout (7 ítems), con una escala Likert de 5 puntos, de 1 (en grado muy alto) a 5 (en grado muy bajo). La diferenciación entre un “Burnout” relacionado con el trabajo y otro con los clientes responde a dos modelos etiológicos del síndrome, el que propone su derivación de las relaciones

con los clientes sería de tipo interpersonal (asistencial); y el más profesional caracterizado por la tarea y la organización.

La mayor parte del cuestionario está inspirado en el BM (Pines y Aronson, 1988) aunque en el CBI los términos y las opciones de respuesta son diferentes. Los ítems de la escala de Burnout personal se han elaborado a partir del BM (Pines y Aronson, 1988), pueden ser contestadas por cualquier persona (escala general) y se puede definir como el grado de fatiga física y psicológica y el agotamiento que ha vivenciado la persona. La escala de Burnout laboral se basa en la escala de Cansancio Emocional del MBI (Maslach y Jackson, 1981) con excepción del ítem que alude a familia y amigos, y asume que quien responde ha sufrido alguna situación negativa en su trabajo y puede ser definida como el grado de fatiga física y psicológica y el agotamiento que ha vivenciado la persona en relación a su trabajo focalizando la importancia en la atribución que de la persona a sus síntomas. Comparando la escala de Burnout personal y laboral se debe poder identificar personas que estén cansadas pero que lo atribuya a factores no laborales. Por último la escala de Burnout relacionada con los clientes se define como el grado de fatiga física y psicológica y el agotamiento que ha vivenciado la persona en relación a los clientes de su trabajo e incorpora en sus ítems este término (o similar según se utilice en diferentes campos como profesor, médico, etc.).

Estos autores consideran que la Realización Personal del MBI (Maslach y Jackson, 1981) no debería formar parte del concepto global de “Burnout”, ya que es independiente del resto de las dimensiones que se consideran (Schutte, Toppinen, Kalimo y Schaufeli, 2000). La Despersonalización es una estrategia de afrontamiento que debe ser evaluada junto con otras estrategias según los autores. En cuanto a Realización Personal consideran que es una de las muchas consecuencias de estar sometido durante un periodo de tiempo muy largo a una situación de estrés, por lo que debía ser igualmente englobada junto con otras consecuencias. Sin embargo, Sonnentag (2005) opina que el hecho de focalizar el síndrome sobre el Cansancio Emocional, excluyendo la Despersonalización y reduciendo el papel que juega la Realización Personal en la conceptualización del “Burnout” es un error.



Los índices alfa oscilan entre .85 y .87 y las correlaciones entre las tres escalas del CBI son .72, .46 y .61 variando considerablemente en función del tipo de trabajo de las personas.

Hay que tener en cuenta que este instrumento no ha sido aún utilizado con profesores y que en opinión de Schaufeli y Taris (2005) el uso del CBI no presenta ninguna ventaja o añadido con respecto al MBI (Maslach y Jackson, 1981), señalando que esperan nuevos trabajos de los autores del CBI para poder ampliar esta opinión.

### **SHIROM-MELAMED BURNOUT MEASURE (SMBM)**

Aunque no hemos encontrado ninguna publicación en la que se presenta como tal el instrumento, sí hemos encontrado diferentes trabajos que lo nombran y en el ámbito de la salud es mencionado por autores como Kushnir y Melamed (1992), Melamed, Kushnir y Shirom (1992), Melamed et al. (1999), Shirom (1997).

En la web personal de Shirom (<http://www.tau.ac.il/~ashirom/>) puede encontrarse este instrumento incluso en su versión española y catalana, así como la versión Shirom-Melamed Vigor Measure, donde se plantea un punto de vista diferente del síndrome al formularse los ítems en sentido positivo.

El SMBM plantea el síndrome en relación a sentimientos de agotamiento físico, emocional y cognitivo en el ámbito laboral, focalizando el agotamiento de los recursos energéticos del profesional como resultado de su exposición crónica al trabajo. Se fundamenta en el modelo de Hobfoll (1989) de Conservación de Recursos (COR), la conceptualización del “Burnout” formulada por Shirom (1989) sobre la teoría del COR se relaciona con los recursos energéticos solamente, y abarca las energías físicas, emocionales y cognitivas. Es precisamente la propuesta del autor que considera que los recursos son compartidos por todo tipo de profesionales, lo que fundamenta la aplicación del instrumento a todo campo profesional (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Actualmente el SMBM consta de 14 ítems, 6 relativos a agotamiento físico, 5 al cognitivo y 3 al emocional, recogidos en una escala de 1 a 7 (nunca a siempre). Cabe indicar la falta de estudios que puedan avalar la estructura factorial del modelo.

### ***MASTRICHT QUESTIONNAIRE (MQ)***

Appels et al. (1987) lo elaboran desde un contexto teórico destinado a la prevención del infarto de miocardio y de los factores que lo predisponen. Los autores elaboran el concepto de agotamiento vital como un factor de predisposición frente a problemas cardiovasculares, y define este agotamiento de manera próxima al enfoque del “Burnout” como agotamiento de recursos.

El MQ está formado por 21 ítems con cuatro factores: fatiga, desmoralización, falta de concentración y dificultades del sueño. Su uso en relación con la evaluación del “Burnout” es muy escaso, pero Gil-Monte y Peiró (1997) señalan que el concepto de agotamiento puede presentar similitudes con el marco conceptual del “Burnout”.

### ***CUESTIONARIO DE DESGASTE PROFESIONAL DE ENFERMERÍA (CDPE)***

Moreno-Jiménez et al. (2000c) elaboran este instrumento para medir “Burnout” específicamente en el ámbito de la enfermería. El CDPE se basa en un modelo transaccional e interactivo que considera la aparición del desgaste profesional en enfermería como resultado del contexto laboral de la profesión, de características individuales de los trabajadores y del tipo de afrontamiento adoptado. El carácter transaccional supone que el proceso es modulado en cada una de las fases por variables propias del sujeto y las conductas desarrolladas. Así, el síndrome aparece en función de la vulnerabilidad o resistencia del sujeto y de su incapacidad para abordar de manera activa y positiva las potenciales fuentes de estrés.

El CPDE proporciona una medida del desgaste profesional (siguiendo las tres dimensiones tradicionales recogidas en el MBI de Maslach y Jackson, 1981), sus antecedentes y consecuentes, e incorpora variables de la persona (personalidad

resistente y estrategias de afrontamiento). El cuestionario lo forman 174 ítems organizados en una escala tipo Likert. Los autores indican que este instrumento se puede utilizar de manera flexible, es decir usando todas sus escalas, para tener una visión más global o seleccionando las relativas a los aspectos que puedan interesar. Los resultados de la consistencia interna oscilan con valores alfa comprendidos entre .57 de la escala de evitación hasta .94 de consecuencias psicológicas.

### **CUESTIONARIOS DE “BURNOUT” ESPECÍFICOS DE LA DOCENCIA**

#### **CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL BURNOUT EN EL PROFESORADO**

Elaborado por Dworkin y Dworkin (1976) es uno de los primeros instrumentos elaborados para medir el “Burnout” en el profesorado.

Consta de 8 ítems que recogen información sobre cuatro variables, todas ellas de carácter cognitivo:

- Falta de significado.
- Falta de control.
- Ausencia de normas.
- Aislamiento.

#### **TOSFQ**

Clark (1980) diseña este instrumento para evaluar el estrés producido en la enseñanza. La escala consta de 30 ítems agrupados en cinco factores medidos en una escala tipo Likert:

- Inadecuación profesional.
- Relaciones profesionales profesor-director.
- Relaciones colegiales.
- Instrucción del grupo.
- Sobrecarga del trabajo.

El autor nos señala coeficientes de consistencia interna de los cinco factores con rangos entre .93 y .98. La validez de constructo ha sido demostrada en estudios realizados en EEUU (Foxworth et al., 1984; Moracco, Danford, y D'Arienzo, 1982).

Moracco et al. (1982) obtienen una estructura factorial diferente para el mismo instrumento. Manso-Pinto (1989) administró el TOSFQ (Clark, 1980) en una muestra formada por 186 maestros de nivel elemental y secundaria en Chile identificando cuatro factores principales (apoyo administrativo, distrés profesional, seguridad financiera y disciplina de los estudiantes), siendo percibido la carencia de apoyo administrativo como el factor más estresante. Borg y Riding (1991) aplicándolo a 710 maestros malteses revelaron cuatro factores como principales fuentes de tensión: mala conducta del alumnado, recursos inadecuados, necesidades de reconocimiento profesionales y pobres relaciones con los colegas. Entre estos cuatro factores, la necesidad de reconocimiento profesional presenta la relación inversa más fuerte con satisfacción laboral y compromiso profesional.

### **TEACHER STRESS INVENTORY**

El instrumento original fue elaborado por Pettegrew y Wolf (1981). El cuestionario estaba compuesto por 64 ítems que formaban 12 factores: ambigüedad de rol, conflicto de rol, no participación, satisfacción laboral, estilo de dirección, satisfacción en la vida, estrés escolar, estrés de tarea, apoyo del supervisor, apoyo de los compañeros y enfermedad.

Schultz y Long (1988) llevan a cabo una revisión de la escala que da lugar al cuestionario actual de 36 ítems y siete factores:

- Estrés de rol.
- Ambigüedad de rol.
- Satisfacción laboral.
- Satisfacción personal.
- Estructura de la tarea.
- Apoyo gerencial.
- Gestión de la organización.

### **TEACHER STRESS INVENTORY (TSI)**

En un intento por definir y medir mejor la tensión del profesor, Fimian (1984) desarrolló el inventario de la tensión del profesor (TSI). Fimian (1984) partiendo de una lista de 135 causas y manifestaciones de estrés del profesorado, elegidas a través de una revisión bibliográfica de la literatura sobre el tema, selecciona 63 preguntas que evalúan al profesor según dos dimensiones: intensidad y frecuencia del estrés.

Fimian y Fastenau (1990) reanalizan los datos recogidos sobre el TSI desde la década de los 80. Un total unos 3.401 profesores representando 21 muestras individuales en 7 estados de E.E.U.U. arrojan como resultado de la revisión diez factores discretos con consistencia interna y significativamente relacionados. En orden ascendente en relación a su influencia sobre profesores figuran: gerencia de tiempo, estresores laborales, distrés profesional, disciplina y motivación, inversión profesional, manifestaciones emocionales, de fatiga, cardiovasculares, gastronómicas y conductuales. Los primeros cinco primeros factores son fuentes de tensión; los segundos cinco de las manifestaciones de la tensión; presentando el primer grupo los mayores niveles.

Fimian (1984) recoge en una muestra con 138 profesores estimaciones de fiabilidad que van desde .43 a .94 en las subescalas, y entre .71 a .94 para la escala global, indicando alta estabilidad y equivalencia para los factores de estrés a través de intervalos inmediatos, de 1 día, 1 semana y 2 semanas utilizndon dos formas abreviadas del TSI. Las correlaciones entre las dos formas del TSI son mayores para los datos recogidos de manera inmediata (valores alfa entre .76 y .90) frente a los dos intervalos medidos (semanal y quincenal).

### **TEACHER ATTITUDE SCALE (TAS)**

La Teacher Attitude Scale de Farber (1984) es una versión adaptada del MBI (Maslach y Jackson, 1981) en el que se modifica la escala de marco temporal ajustando las respuestas al último mes con una escala de respuesta de 0 (nunca); 1-2 (raramente); 3-4 (ocasionalmente); 5-6 (frecuentemente).

El autor la crea en base a los 25 ítems originales del MBI, a los cuales se añaden 40 ítems más específicos para maestros recogidos de la literatura sobre el estrés docente. El estudio de validación se realiza con una muestra de 365 profesores de centros suburbanos informando que entre el 20 y el 25% presentan alta vulnerabilidad al “Burnout”.

Los 65 ítems resultantes permiten medir tres factores:

- Sentimientos generales de sentirse quemado.
- Sentimientos de implicación general hacia la enseñanza.
- Sentimientos de gratificación en el trabajo cercano y eficaz con los alumnos.

La correlación del TAS con el MBI es de .92

### ***STRESS PROFILE FOR TEACHERS***

Elaborado por Klas, Kendall y Kennedy (1985) se centra fundamentalmente en los factores de:

- Organización escolar.
- Organización del tiempo
- Tareas de clase.
- Relación con padres y profesores.

### ***TEACHER BURNOUT ESCALE (TBS)***

Seidman y Zager (1986) elaboran la escala Teacher Burnout Scale (TBS) específica para la profesión docente.

En su inicio el instrumento contaba con 65 ítems en escala tipo Likert siendo aplicado a una muestra de 217 profesores. Tras los análisis estadísticos pertinentes la escala quedó reducida a 23 ítems siendo de nuevo aplicada a 365 profesores. De esta segunda versión se eliminan 2 ítems, quedando la versión definitiva constituida por 21 ítems que explican el 60 % de la varianza mediante cuatro factores:

- Satisfacción con la Profesión (correlaciona con baja Realización Personal en el MBI; consta de 5 ítems).
- Apoyo Administrativo Percibido (no correlaciona con ninguna escala del MBI; 6 ítems).
- Afrontamiento del Estrés Relacionado con el Trabajo (correlaciona con Cansancio Emocional en el MBI (Maslach y Jackson, 1981); consta de 6 ítems).
- Actitudes hacia los Alumnos (correlaciona con Despersonalización en el MBI (Maslach y Jackson, 1981); consta de 4 ítems).

La fiabilidad del TBS varía entre 0.89 para Satisfacción con la Profesión, y 0.72 en Actitudes hacia los Alumnos.

Las correlaciones con las escalas del MBI (Maslach y Jackson, 1981) van de moderadas ( $r = .39$ ) a altas ( $r = .72$ ), oscilando la fiabilidad test-retest entre  $r = .56$  y  $r = .82$ , para las diferentes escalas.

La consistencia interna de las escalas se situó entre 0,72 y 0,82.

Así, la fiabilidad y la validez de la escala parecen ser adecuadas (Gil-Monte y Peiró, 1997).

### **TEACHER’S WORLD SCALE**

Friedman y Lotan (1987) elaboran esta escala dividida en 14 secciones que recoge información sobre funciones y roles del profesor, clima organizacional, relaciones interpersonales, etc. Realizando una comparación entre 1.600 profesores de primaria de Israel y Estados Unidos obtienen resultados similares que indican que esta prueba puede ser buen predictor del “Burnout”.

### **TEACHER BURNOUT QUESTIONNAIRE (SDTA)**

Hock (1988) propone el SDTA, como reacción a la insatisfacción encontrada por el autor en los cuestionarios ya existentes para medir “Burnout” docente,

incidiendo en la necesidad de delimitar las variables antecedentes y moderadoras del Burnout, tratando de superar algunas de las deficiencias que encuentra en el resto.

El cuestionario, formado por 62 ítems, más otros 10 relativos a cuestiones demográficas, tiene en cuenta conceptos claves de la literatura sobre el tema, así como recomendaciones de profesores del SDTA (San Diego Teachers Association).

El SDTA evalúa cuatro dimensiones:

- Clima Laboral: diferentes condiciones laborales.
- Causas del Burnout: situaciones que frecuentemente producen estrés docente.
- Efectos Psicológicos: evalúan el síndrome propiamente dicho
- Efectos Físicos: enfermedades vinculadas al síndrome.

### ***HOLLAND BURNOUT ASSESSMENT SURVEY (HBAS)***

Holland y Michael (1993) elaboran este cuestionario con la intención de medir los factores que aumentan la probabilidad de padecer “Burnout”. La escala de 18 ítems arroja cuatro dimensiones muy relacionadas con el desarrollo del síndrome:

- Conocimiento acerca del Burnout (5 ítems).
- Percepción Positiva de la Enseñanza (4 ítems).
- Apoyo de parte los Supervisores (4 ítems).
- Compromiso con la Enseñanza (5 ítems).

Cada ítem se valora con una escala tipo Likert de 5 puntos.

Holland y Michael (1993) con una muestra de 150 profesores de enseñanzas medias de San Diego (California) estudian el grado de relación existente entre las tres escalas del MBI-ES (Maslach y Jackson, 1986) y las cuatro escalas del HBAS, obteniendo correlaciones de -.50, -.35 y .42 entre cada una de las tres dimensiones (Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal) y Percepción Positiva de la Enseñanza; -.26, -.20 y .26 con Apoyo de Supervisores y las tres escalas respectivamente; .12, .06, y .03 para Conocimiento del “Burnout” y las tres escalas; y -.50, -.43 y .48 de Compromiso con la Enseñanza y las tres escalas. Los autores señalan que la limitada validez de la escala Apoyo por parte de Supervisores



se puede deber en parte a la especificidad de las prácticas administrativas de cada centro escolar.

### **CUESTIONARIO DE BURNOUT DEL PROFESORADO (CBP)**

Moreno-Jiménez et al. (1991) elaboran este cuestionario fruto de sus planteamientos teóricos formulados con anterioridad. El objetivo es proponer un modelo inicial de evaluación del “Burnout” que recoja diferentes elementos del proceso y que incluya tanto factores antecedentes como consecuentes o efectos del mismo. El CBP se elabora no como un cuestionario alternativo al MBI, sino como complemento del mismo, con una funcionalidad no coincidente (Figura 4.2.1.).

Para los autores, el MBI (Maslach y Jackson, 1981) se centra en la evaluación exclusiva del síndrome, sin prestar atención a los posibles aspectos antecedentes y consecuentes. Considerar estos elementos junto con el propio síndrome es la base de su planteamiento a la hora de elaborar el CBP, de esta forma no solo se complementa su estudio sino que se pueden desarrollar programas y políticas de prevención e intervención que se ajusten a la realidad (Moreno-Jiménez et al., 2000a).

En diversos estudios realizados por estos autores y su equipo (Fernández, Mayo, Oliver, Aragoneses y Moreno-Jiménez, 1990; Moreno-Jiménez et al. 1991; Oliver, Pastor, Aragoneses y Moreno-Jiménez, 1990), habían podido constatar que en los diversos análisis factoriales realizados sobre el MBI, la escala de Despersonalización no era lo adecuadamente descriptiva, al tiempo que no tendía a una independencia estadística demasiado clara. De esta forma en 1993 se plantean mejorar este factor construyendo una escala de Despersonalización exclusivamente, compuesta de 16 ítems correspondientes a una serie de descriptores: culpabilidad del usuario, aislamiento, distancia interpersonal, endurecimiento emocional, autodefensa deshumanizada, cambio negativo en las actitudes hacia los usuarios e irritabilidad en los usuarios.

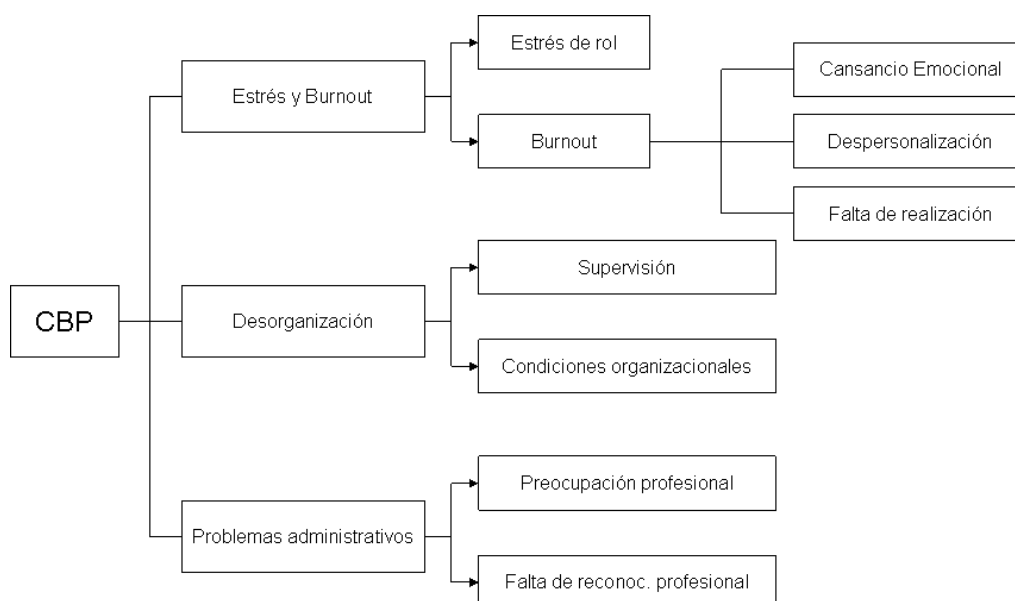
El CBP es resultado de considerar la adaptación del Teacher Burnout Questionnaire (SDTA de Hock, 1988) y el Teacher Stress Inventory (TSI de Pettegrew

y Wolf, 1982). El cuestionario final sometido a los análisis estadísticos correspondientes consta de 75 ítems, 2 cuestiones abiertas, 11 descriptores de salud física y 9 referencias sociodemográficas o profesionales.

El análisis factorial realizado por Oliver (1993) confirma la existencia de tres factores principales: Estrés y “Burnout”, Desorganización y Problemática Administrativa. En un segundo análisis posterior, tomando como referencia los ítems que configuran el primero de los factores (Estrés y “Burnout”), se obtienen como resultado dos factores diferenciados: Estrés y “Burnout”. Así, el resultado final se agrupa en cuatro factores con dos subescalas cada uno:

- Estrés (con las subescalas “Estrés de Rol” y “Efectos del Estrés”).
- “Burnout” (con las subescalas “Despersonalización” y “Calidad de vida”).
- Desorganización (con las subescalas “Realización” y “Condiciones organizacionales”).
- Problemática Administrativa (con las subescalas “Clima Organizacional” e “Inseguridad”).

La aplicación del CBP a una muestra complementaria de profesores de enseñanza media, obtuvo valores aceptables de consistencia interna, validez concurrente y validez discriminativa (Oliver, 1993).



**Figura 4.2.1. Estructura del CBP (Moreno-Jiménez y Oliver, 1993).**

### **ESCALA PARA MEDIR EL ESTRÉS CRÓNICO PARA MAESTROS**

Fernández-Castro et al. (1994) elaboran una escala para medir “Burnout” en maestros a partir del instrumento elaborado por Pines et al. (1981). Es importante tener en cuenta que los autores parten de la idea de “Burnout” como estado producido por el estrés de carácter crónico.

El cuestionario resultante consta de 12 ítems valorables en una escala tipo Likert con 7 alternativas, que oscilan desde el 1 (nunca) hasta el 7 (siempre). La puntuación total se obtiene a partir de la suma de las respuestas a todos los ítems. Los autores obtienen, en una muestra de 1346 maestros de EGB, una correlación de -0.47 entre la medida de “Burnout” y los diferentes hábitos de salud, mostrando que a mayor grado de “Burnout” menor frecuencia en los hábitos de salud.

### **SCHOLL PRINCIPAL-EXPERIENCED BURNOUT**

Friedman (1995) elabora la escala de Burnout para directores de colegios. Este autor adapta los ítems del MBI (Maslach y Jackson, 1981) a esta muestra en concreto. Administra el cuestionario resultante a 821 directores y obtiene la siguiente estructura factorial:

- Agotamiento (9 ítems): describe sentimientos de fatiga emocional, física y cognitiva.
- Reserva (7 ítems): explica el distanciamiento que el profesor establece con los problemas cotidianos, con las nuevas ideas que se le propone, así como con las sugerencias que recibe.
- Desprecio (6 ítems): alude a los sentimientos negativos de desprecio hacia profesores, estudiantes y padres.

Los datos psicométricos muestran un coeficiente alfa para el total de la escala 0.92 (0.98 para Agotamiento, 0.82 para Reservado y 0.97 para Desprecio), siendo la varianza total explicada del 46.3%.

### **ADAPTACIÓN CATALANA DEL MASLACH BURNOUT INVENTORY-Ed**

Ferrando y Pérez (1996) desde la Universidad Autónoma de Barcelona se plantean la necesidad de realizar una adaptación del MBI-Ed original de Maslach y Jackson (1986) a docentes catalanes de educación primaria / secundaria.

En el proceso previo a la propia adaptación catalana del MBI-Ed se preguntó a profesores catalanes acerca de la adecuación de los ítems al contexto escolar concreto de esta comunidad. Como resultado de esta intervención algunos ítems fueron reformulados e incluidos en la versión final del cuestionario adaptado, administrándolo a 1474 profesores.

Los autores reproducen la estructura trifactorial original del MBI-Ed por el método de rotación Varimax, obteniendo coeficientes test-retest tras un período de 4 semanas de .80, .76, y .83; e índices alfas de consistencia interna de .88, .61, y .82 para Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal respectivamente. Los autores señalan que los docentes catalanes presentan menor Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal que sus colegas americanos; sin embargo, la secuencia que siguen las puntuaciones de las tres escalas del MBI fue la misma. Tanto en América como en Barcelona, la escala Realización Personal obtuvo las mayores puntuaciones, y Despersonalización las puntuaciones más bajas, ocupando Cansancio Emocional la posición intermedia.

Atendiendo las intercorrelaciones entre las escalas, los autores obtienen índices muy parejos a los originales, poniendo de manifiesto una mayor asociación entre Cansancio Emocional y Despersonalización, así como la relación negativa, pero ligeramente inferior, entre Realización Personal y las otras dos dimensiones.

Posteriormente Aluja, Blanch y García (2005) administran a 613 profesores de primaria de centros de Cataluña la adaptación catalana del MBI-Ed obteniendo una estructura factorial con propiedades psicométricas similares a las obtenidas en la forma original inglesa; siendo los índices de bondad de ajuste referidos por los autores los siguientes: Los índices aptos de los modelos analizados por probabilidad máxima (ML)  $\chi^2(b)$  740.455, df 206,  $\chi^2/df$  3.594, GFI .897, AGFI .873, NFI .808, CFI .852, RMSEA .064 y ECVI 1.325; y métodos de valoración asintóticamente sin

distribución (ADF)  $\chi^2(b)$  576.129, *df* 206,  $\chi^2/df$  2.797, GFI .890, AGFI .865, NFI .541, CFI .638, RMSEA .053 y ECVI 1.064.

### **CUESTIONARIO DE ESTRÉS Y BURNOUT DEL PROFESOR**

Calvete y Villa (1997) elaboran una escala a partir del MBI (Maslach et al., 1981) y otros ítems de instrumentos como el TAS, TBS y TOSFQ, seleccionados en base a su relevancia con la problemática específica de los profesores de enseñanza secundaria.

El instrumento resultante consta de 24 ítems agrupados en cinco factores. Tres de ellos coinciden con los del MBI (Maslach et al., 1981), aunque los autores eliminan los ítems 4, 14, 21 y 22 por su poco peso en los mismos. Los dos factores nuevos aluden al trabajo con los alumnos: dificultades en los alumnos y falta de control.

El cuestionario puntúa por frecuencia en un rango de 1 (totalmente de acuerdo) a 6 (totalmente en desacuerdo). Con las cinco escalas y los rangos de frecuencia las puntuaciones más altas en los factores se asocian a los profesores con mayor estrés y dificultades en la docencia (excepto para el factor logro personal).

### **CUESTIONARIO BREVE DE BURNOUT (CBB)**

Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana y Miralles (1997) elaboran una versión reducida del CBP (Moreno-Jiménez et al., 2000a), formado por 21 ítems que incluye antecedentes del síndrome, elementos del Burnout y consecuencias del mismo.

Dada la reducida dimensión del CBB, el objetivo de los autores no es de evaluar específicamente las dimensiones del Burnout, sino obtener una evaluación global del mismo, con antecedentes y consecuentes. Los 21 ítems del CBB están organizados teóricamente en tres bloques:

- Antecedentes del Burnout: los autores tiene en cuenta tres factores que han venido recogiendo en sucesivas ocasiones en su teoría: Características de la Tarea, Tedium y Organización. Características de la Tarea está determinada por la

importancia en la génesis del síndrome de las tareas no motivadoras para el sujeto, siguiendo fundamentalmente las propuestas de Hackman y Oldham (1980). El Tedio propuesto siguiendo el modelo de Pines et al. (1981), se considera basado en una operativización centrada en la monotonía y la repetición. La Organización basada fundamentalmente en la teoría de Cherniss (1980) está operativizado bajo aspectos funcionales de la organización.

- Factores del Síndrome: recogidos en el modelo de Maslach y Jackson (1981).
- Consecuencias del Burnout: pudiendo ser consecuencias físicas, sobre el clima familiar y sobre el rendimiento laboral.

Los 21 ítems se agrupan en siete escalas: Cansancio Emocional, Despersonalización, Reducida Realización Personal, Tedio, Clima Organizacional, Características de la Tarea y Repercusiones del Burnout en la Vida del Sujeto. En todas las escalas el rango de respuesta es de 0 a 5 y la validez convergente que presenta es adecuada según los autores, mostrando el CBB una alta correlación con el MBI tanto en su globalidad como en las subescalas, por lo que pueden considerarse los valores del CBB indicadores fiables de los resultados directos del MBI. Igualmente las subescalas del CBB excepto en el caso de Realización Personal, muestran correlaciones altamente significativas con las respectivas del MBI.

Sin embargo, hay que recordar que los propios autores señalan que, por su misma estructura, el CBB no es adecuado para la evaluación directa de los componentes específicos del síndrome, aunque si proporciona una aproximación y evaluación exploratoria de algunos elementos presentes en el procesos de Burnout (Moreno-Jiménez et al., 1997).

### ***CUESTIONARIO DE BURNOUT DE PROFESORES REVISADO (CBP-R)***

Moreno-Jiménez et al. (2000a) lanzan una nueva versión del CBP utilizando una muestra de 222 profesores, que arroja tres factores que confirman la estructura teórica del cuestionario, produciendo con la reducción de ítems una mejora en la consistencia interna del mismo.

Al igual que en su versión inicial, el CBP-R trata de evaluar los procesos de estrés y “Burnout” específicos de la profesión docente, así como las posibles variables antecedentes de tipo organizacional y laboral que pueden actuar como desencadenantes del proceso. El cuestionario se compone de tres factores que se dividen a su vez en escalas.

- El factor Estrés y Burnout, está formado por dos escalas (estrés de rol y burnout). Comprende ítems que aluden al proceso de evaluación del estrés producto de las disfunciones de rol (alfa de Cronbach= .78) e ítems que aluden al proceso “Burnout” y de cada una de sus dimensiones (Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Personal) (alfa de Cronbach= .89).
- El factor Desorganización se compone de dos escalas: supervisión y condiciones organizacionales. La primera que alude al estilo de dirección y apoyo recibido por parte del supervisor (alfa de Cronbach= .89). la segunda escala alude a las condiciones en las que se realiza el trabajo (materiales, recursos, etc.) (alfa de Cronbach= .59).
- El tercer factor, Problemática Administrativa, está constituido por dos escalas: preocupaciones profesionales (alfa de Cronbach= .74) y falta de reconocimiento profesionales (alfa de Cronbach= .76).

El instrumento está compuesto por un total de 66 ítems valorados con una escala tipo Likert de 5 puntos y que se valoran desde un 1 (no me afecta), hasta 5 (me afecta muchísimo) para los 11 primeros ítems; siendo para los 55 ítems restantes 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Las mayores puntuaciones para cada una de las escalas están relacionadas con un mayor problemática en las variables estudiadas. El cuestionario además de los 66 ítems, recoge una serie de preguntas sobre datos sociodemográficos y sobre referencias profesionales.

Al igual que con el CBP, el CBP-R arroja tres factores que confirman la estructura teórica del cuestionario, sin embargo, esta revisión parece, según los propios autores, ajustarse mejor a la línea teórica del MBI (Maslach y Jackson, 1981) Conviene recordar que el CBP-R no pretende reemplazar al MBI (Maslach y

Jackson, 1981) como instrumento básico para la evaluación específica de los componentes del “Burnout”.

Arcenillas (2003) obtiene con una muestra de docentes de primaria de Leganés 3 factores antecedentes: estrés de rol, supervisión y preocupaciones profesionales.

### ***INVENTARIO DE SÍNDROME DE BURNOUT EN DIRECTIVOS ESCOLARES***

Este instrumento elaborado por Tejero en su tesis doctoral sobre directores de centros educativos de la Comunidad de Madrid (2006) evalúa el grado de “Burnout” o desgaste profesional de los directivos escolares. El autor parte del marco teórico planteado por Maslach et al. (1996), por lo que el inventario resultante se compone de tres escalas: cansancio emocional, realización personal en el trabajo y despersonalización.

En el cuestionario los directores han de valorar la frecuencia con la que sienten o piensan los enunciados de los ítems, utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos (1=nunca; 5= siempre), así cada escala aporta información sobre una de las dimensiones relacionadas con el desgaste profesional. A su vez, el análisis de las tres escalas de forma combinada permiten obtener la variable nivel de “Burnout”, utilizando los mismos cortes de percentiles de Maslach et al. (1996) para crear una variable ordinal que clasifica a los directores en cinco tipos:

- Director sin burnout (nivel 1): nivel de desgaste bajo en las tres escalas, o desgaste bajo en dos de ellas y la tercera con desgaste medio.
- Director con poco burnout (nivel 2): combinación de un desgaste bajo en dos dimensiones y la tercera con desgaste alto; o con dos dimensiones con desgaste medio y la otra con desgaste bajo.
- Director con burnout medio (nivel 3): niveles de desgaste medio en las tres dimensiones, o que las tres escalas se reparten en niveles de desgaste bajo, medio y alto.
- Director con alto burnout (nivel 4): dos escalas con desgaste alto y la otra con desgaste bajo, o dos escalas con desgaste medio y la otra con desgaste alto.



- Director con máximo burnout (nivel 5): Directivos con desgaste alto en las tres escalas, o con dos escalas en desgaste alto y la otra con desgaste medio.

El cuestionario definitivo cuenta con 16 ítems por el método de Análisis de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser absorbiendo el 55.79% de la varianza. La estructura factorial empírica es consistente con el planteamiento postulado lo cual debe interpretarse, según el autor, como indicador de validez de constructo del instrumento. En cuanto a la fiabilidad, la escala Despersonalización (0.66) se muestra la menos fiable absorbiendo únicamente el 14% de la varianza, mientras que Cansancio Emocional (0.87) es la que muestra mayor consistencia de medida explicando el 23% de la varianza, seguida de Realización Personal (0.79), que explica el 19%. Las correlaciones obtenidas entre las tres escalas ratifican el modelo de Maslach (1982) Maslach et al. (2001).

#### **4.2.3. INFORMES DE LOS ALUMNOS**

Tradicionalmente se ha venido midiendo el “Burnout” a partir de los propios autoinformes de los sujetos afectados. No obstante, resultaría muy adecuado contar también con datos objetivos procedentes de otras fuentes informativas procedentes de la observación sistemática directa, mediante referencias a terceras personas (directores, compañeros, etc.) o analizando indicadores laborales (Valero, 1997) como el incumplimiento de tareas, retrasos, absentismo, bajas laborales, enfermedades, abandono o cambio de trabajo, etc. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones pasamos por alto que existe una fuente aún más directa que las citadas anteriormente y que debería ser muy valorada, los propios alumnos:

¿Pueden los alumnos ayudar a indicar el grado de “Burnout” que sufren los profesores? Plantear el estudio del “Burnout” desde este enfoque es novedoso y reciente en la historia del síndrome. Son muchos los cuestionarios de autoinformes que se han venido desarrollando hasta hoy, pero tomar a los alumnos como fuente informativa complementaria es una práctica aún no extendida, tal vez por el desconocimiento existente en la propia educación del síndrome y de su posible

detección, así como por el recelo existente a ser evaluados por nuestros “clientes”, los alumnos.

A continuación mostramos los estudios de Tatar y Yahav (1999), Evers, Tomic y Brouwers (2004) representativos de la importancia que se empieza a otorgar a los alumnos como fuente complementaria de valoración del nivel de “Burnout” que pueden sufrir los docentes.

Tatar y Yahav (1999) recoge que para entender las interrelaciones entre profesor-alumno dentro del aula es imprescindible considerar la percepción de los alumnos sobre las actitudes y conductas de los docentes.

Pero ¿Qué entienden los alumnos por buen profesor? Según Cullingford (2003) los alumnos de secundaria evalúan a sus profesores en función de la capacidad para enseñar una materia y su sensibilidad hacia las necesidades individuales que tienen los alumnos. Tatar y Horenczyk (1996) recogen que los alumnos esperan (en orden descendiente) que sus profesores sean justos, competentes y se muestren disponibles a mostrarles ayuda.

Estamos acostumbrados a que el clima de aprendizaje en secundaria esté enfatizada por el componente instructivo del rol del docente (Harter, Whitesell y Kowalski, 1992), y el rol típico adolescente de los alumnos (Lackovic-Grgin y Dekovic, 1990).

Tatar y Yahav (1999) creen que es fundamental centrarse en la percepción de los alumnos de secundaria sobre sus profesores por la importancia del docente en el éxito académico del alumno y en su perspectiva de futuro. Kutnick y Jules (1993), en esta misma línea, señalan que los efectos de la conducta del docente de secundaria tiene a corto plazo un efecto inmediato sobre la preparación académica del alumno y a largo plazo sobre la preparación para la vida de sus alumnos.

Aunque la mayoría de las investigaciones ponen de relieve cómo los profesores pueden influir sobre sus alumnos, el comportamiento de los alumnos también puede afectar a la conducta y sentimientos de los docentes. De hecho

algunos comportamientos del alumnado pueden inducir a un alto grado de estrés y “Burnout” en sus profesores.

Tatar y Yahav (1999) diseñan una investigación para reflejar la percepción del alumnado respecto al grado de padecimiento de “Burnout” de sus profesores. En su desarrollo, 297 alumnos de educación secundaria, utilizan un cuestionario con cuatro secciones; la primera parte solicita información únicamente sobre edad y sexo de los alumnos; la segunda sección es una pregunta abierta para que los alumnos puedan describir las conductas más destacadas de los profesores que ellos consideran pueden padecer “Burnout” e indicar la proporción del síndrome en su equipo de profesores contestando a una escala que va desde 1 (ninguno de ellos) a 5 (todos); la tercera sección es un cuestionario de 14 ítems divididos en tres escalas resultado de la adaptación del original MBI (Maslach y Jackson, 1981) a la muestra de docentes de Israel (Friedman, 1993; Friedamn y Farber, 1992), contestando los alumnos en una escala tipo Likert, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre); la cuarta sección se basa en tres preguntas abiertas a través de las cuales los alumnos describen la forma u estrategia por la cual los alumnos, los propios profesores y el equipo directivo afronta el “Burnout” de los profesores. Como conclusiones de su investigación obtienen que más de un 60% de los alumnos caracterizan con “frecuentemente” o “siempre” a los profesores que sienten que trabajar con alumnos todo el día es “opresivo, agotador, y les vuelve personas impacientes”. El índice de correlación de Pearson indica una correlación positiva entre dos pares de categorías: cansancio físico y psicológico ( $r= 0.54$ ), y falta de realización personal y profesional ( $r= 0.50$ ). Las respuestas dadas a las preguntas abiertas destacan las siguientes conductas observadas en los profesores que padecen el síndrome: cansancio físico y psicológico (el profesor está cansado, nervioso, impaciente, etc.); baja realización personal y profesional (el profesor no quiere explicar, está frustrado, etc.); e instrucción (el profesor no tiene autoridad en clase, castiga todo el tiempo, etc.). Un 58% de los alumnos manifiestan que las conductas de cansancio físico y psicológico son las más relevantes; un 17.5% creen que las más destacables son las relacionadas con falta de realización personal y profesional; y un 14.8% aluden a la instrucción. Con respecto a cómo afrontan los alumnos el “Burnout” de sus profesores reflejan cuatro categorías: un 42.4% alude al uso de estrategias basadas en conductas positivas (escuchar atentamente, ser paciente, mostrar interés por las

explicaciones, etc.); un 14.2% da quejas del profesor (quejarse al director, a padres, etc.); un 4.4% adopta estrategias pasivas (esperar a que termine la clase, etc.); un 3.7% adopta estrategias negativas (tomar ventaja frente a las situación, interrumpir las clases, etc.); un 23.2% refleja no poder adoptar estrategias frente a los docentes que padecen “Burnout”, y un 12.1% dan respuestas sin clasificar. Los alumnos señalan que los propios profesores pueden adoptar cuatro tipos de estrategias de afrontamiento frente al “Burnout”: un 31.3% indica el abandono parcial o total de la enseñanza (deberían tomarse unos días de descanso durante la semana, tomarse un año sabático, etc.); un 31% introduciendo cambios e innovaciones (cambiar sus métodos de enseñanza, innovar en el manejo de las clases, etc.); un 14.1% tranquilizándose (acudir al centro con mayor optimismo y calma, etc.); un 7.4% analizando sus motivos (los profesores deben entender qué es lo que les causa su “Burnout”, revisar sus intereses profesionales a lo largo de su carrera, etc.); un 4% señalan que los docentes no pueden adoptar estrategias de afrontamiento frente a este síndrome y un 12.1% no contesta. En opinión de los alumnos, el quipo directivo puede emplear las siguientes estrategias para abordar el “Burnout” de los profesores: un 30.6% señala el ataque directo al problema (retirando de la docencia a los profesores que lo sufren y sustituirlos por nuevos docentes, trasladarlos de centro, etc.); un 20.9% mejorando las condiciones de trabajo de los profesores (reducir el tamaño de las clases, mejorar los salarios, etc.); un 19.2% proporcionándoles orientación profesional (enseñarles como afrontar su problema, mejorar el proceso de selección de los docentes, indicarles cursos de orientación especializados, etc.); un 10.1% ofrecer ayuda personal (proporcionar apoyo personal y emocional, hablar con ellos y darles oportunidades para expresar su malestar, etc.); y un 6.1% consideran que el equipo directivo no puede hacer nada para afrontar el problema de “Burnout” de sus profesores. En su investigación los autores relatan que la percepción ofrecida por los alumnos acerca del “Burnout” de sus profesores aporta suficiente confianza como para poder ser tomada como dato predictivo del síndrome.

En esta misma línea de trabajo, Evers et al. (2004), partiendo de las objeciones que Guglielmi y Tatrow (1998) aportan a la evaluación del “Burnout” a través de autoinformes al adolecer de un marco teórico unificado y firme, plantean su investigación bajo un enfoque psico-social (más concretamente, centrado en la

teoría de autoeficacia de Bandura, 1997), seleccionando profesores muy cercanos a los alumnos, y por tanto muy conocidos por éstos, y con registros tanto por parte de los alumnos como de los profesores demuestran con estudiantes de formación profesional que pueden ofrecer información válida y complementaria a la aportada por los propios docentes sobre el estado de los profesores con respecto al síndrome de “Burnout”, hecho que puede ser de gran ayuda a la hora de enfocar la detección, prevención y/o intervención en la docencia. Los autores centran su investigación en la conducta disruptiva de los alumnos basándose en diversas investigaciones que muestran correlaciones significativas entre conducta del alumnado, competencia del docente para hacer frente a estas conductas disruptivas y “Burnout” de los profesores (Blase, 1982; Brouwers et al., 1999; Byrne, 1991) poniendo de relieve a la par la importancia que tiene el medio ambiente para la aparición de este síndrome. La literatura existente ofrece apoyo a este punto de partida al presentar el alumnado puntos de vista sensibles sobre el clima de su aula (Hofstein, Gluzman, Ben-Zvi y Samuel, 1980; Levine, Donitsa-Schmidt y Zellermyer, 1996; Raviv, Raviv y Reisel, 1990); sobre la disciplina del centro escolar (Haroun y O’Hanlon, 1997; Jules y Kutnick, 1997; Tatar, 1998); y sobre las características que los profesores presentan como personas (Jules y Kutnick, 1997; Tatar, 1998).

Evers et al. (2002) utilizan en su investigación tres instrumentos de registro:

- Una adaptación alemana de la versión original del MBI (Schaufeli y Van Horn, 1995) como registro del síndrome de “Burnout”. El instrumento se compone de 20 ítems, 8 en Cansancio Emocional con una puntuación máxima de 48 puntos; 5 en Despersonalización con una puntuación máxima de 30; y 7 ítems en Realización Personal con un máximo de 42 puntos. Los alumnos indican su percepción en una escala tipo Likert de 7 grados desde “nunca” hasta “siempre”. La escala resultante cumple con los tres factores estructurales de la versión original de Maslach y Jackson (1981), con un alpha de Cronbach de 0.86 en Cansancio Emocional, y de 0.72 para Despersonalización y Realización Personal.
- CDBS (Coping with Disruptive Behaviour Scale), adaptación de la escala de autoeficacia para el manejo y disciplina de la clase (Self-efficacy Scale for Classroom Management and discipline) de Emmer y Hickman (1991). El

instrumento valora la competencia del profesor para hacer frente a la conducta disruptiva del aula.

- PDBS (escala de percepción de conducta disruptiva) compuesta de 5 ítems resultado de una versión adaptada de la Subescala de orden y organización del clima del aula de Moos y Trickett (1974) y que tiene como objetivo medir la percepción que tiene el profesor de las de conductas disruptivas del aula.

Los resultados obtenidos muestran que las versiones obtenidas en los tres instrumentos gozan de una confianza del 0.72 por lo que pueden ser empleados como instrumentos válidos de la percepción que los alumnos obtienen del bienestar de sus profesores. Para dotar de una mayor validez a los resultados obtenidos, los autores controlan las variables que tradicionalmente pueden tener influencia en la aparición del “Burnout”, tales como tipo de centro educativo, número de alumnos por aula (Burke y Greenglass, 1989), nivel educativo (Haroun y O’Hanlon, 1997) dando valores homogéneos a las mismas.

Los alumnos y profesores del estudio reflejan niveles bajos de Cansancio Emocional en comparación con otros estudios basados en autoinformes (Byrne, 1991; Evers et al., 2002, 2004). Por otro lado, los alumnos reflejan significativamente mayores niveles de Despersonalización y menores niveles de Realización Personal en comparación con la percepción de los profesores respecto de sí mismos, indicando que los alumnos predicen mayor proximidad de sus profesores al “Burnout” en comparación con la autovisión de los profesores. Con respecto a las predicciones de los alumnos en función de las edades de éstos no se encuentran diferencias significativas. Tradicionalmente, en la literatura existente se han venido encontrando diferencias entre los alumnos de 12 y 19 años con respecto a la percepción de la disciplina escolar (Haroun y O’Hanlon, 1997). Haroun y O’Hanlon (1997) observan que los alumnos de más edad presentan una medida más equilibrada y ajustada sobre la valoración de “necesidad de disciplina escolar” y “buena conducta de los alumnos”. No obstante, hay que señalar que las edades de los alumnos del estudio de Evers et al. (2002) son bastante homogéneas por lo que puede estar condicionando el resultado obtenido por los autores. En referencia a la percepción de Cansancio Emocional y Despersonalización en relación al sexo de los alumnos, se encuentran diferencias significativas al presentar los alumnos varones

mayor frecuencia de percepción en comparación las alumnas. Estos resultados están de acuerdo con la conclusión obtenida por Burke et al. (1996), pero en este caso la información es recogida por autoinformes de los docentes, lo que podría indicar que los profesores varones presentan significativamente mayores puntuaciones en estas dos dimensiones que las docentes femeninas. En cuanto a la percepción de Realización Personal del profesorado no se observan diferencias significativas en función del sexo de los alumnos. En consonancia con los resultados obtenidos por Jules y Kutnick (1997) pero sin que los datos sean significativos, las alumnas parecen ser más sensibles a percibir los problemas que se producen en la clase, pudiendo estar debido según Evers et al. (2002) a una mayor expectativa de éstas a tener una buena interacción social en el aula por lo que son más sensibles a notar cambios en esta línea. Los resultados obtenidos demuestran que la percepción de la conducta disruptiva en clase percibida por los alumnos está significativamente relacionada con las escalas de Cansancio Emocional y Despersonalización, pero no con Realización Personal. Los profesores se autovaloran como suficientemente competentes para hacer frente a las conductas disruptivas, afirmación abalada por la alta puntuación obtenida en Realización Personal; este resultado está de acuerdo con Van Dierendonck et al. (2001), revelando que la Realización Personal, significativamente relacionada con competencia personal, es un factor decisivo en las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés laboral (Brouwers et al., 1999; Evers et al., 2002). Van Dierendonck et al. (2001) observan que cuando el nivel de Realización Personal disminuye, Cansancio Emocional y Despersonalización aumentan significativamente. Los profesores de este estudio encuentran, frecuentemente, conductas disruptivas en el aula, pero como consecuencia de la percepción que tienen de sus estrategias de afrontamiento, puntúan relativamente bajo en Despersonalización y Cansancio Emocional y relativamente alto en Realización Personal.

Estas dos investigaciones: Tatar y Yahav (1999), y Evers et al. (2004) novedosas por su enfoque, ponen de relieve la información que como diagnóstico pueden ofrecer los propios alumnos, siendo un buen complemento de la información proporcionada por los profesores en los cuestionarios para poder desarrollar un enfoque preventivo y de intervención ante el síndrome de "Burnout". Apoyando la

idea reflejada ya por Batten (1988), debemos abrazar la idea de que el alumnado puede ayudar a clarificar y entender el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es unilateral, sino una compleja interacción que incluye a alumnos y a profesores, no debemos descartar el punto de vista de los segundos, siendo una fuente complementaria y como se ha demostrado en estas investigaciones muy válida a la hora de medir el “Burnout” docente.

#### **4.2.4. MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI)**

Desde el desarrollo del MBI en la década de los 80 (Maslach y Jackson, 1981) son muchos los autores que coinciden en señalar la conceptualización del “Burnout” de Maslach (Maslach, 1993; Maslach y Jackson, 1981, 1986; Maslach, et al., 1996) al ser el modelo mayoritariamente aceptado (Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda, 2007; García, 1990; Guerrero, 2003a; Martínez, 2010; Salanova, 2006; Schaufeli y Taris, 2005; Tejero, 2006; Tejero et al., 2010), y al MBI como el instrumento más utilizado en la evaluación psicométrica del “Burnout” (Aluja et al., 2005; García, 1990; Gil-Monte, 2002; Golembiewski et al. 1996; Marín, Grau y Yubero, 2002; Maslach et al. 2001; Moreno-Jiménez, Rodríguez y Escobar, 2001; Salanova y Llorens, 2008). Prueba de ello es la traducción del mismo a diferentes idiomas, entre otros al alemán (Büssing y Perrar, 1992), francés (Dion y Tessier, 1994), español (Seisdedos, 1997), u holandés (Schaufeli y Van Dierendonck, 2000) y es utilizado en países de América Latina, la Unión Europea (EU) y en los Estados Unidos (USA).

Perlman y Hartman (1982) sostienen que la popularidad del MBI en su medida del “Burnout” crece cada vez más.

Dado que el MBI es el instrumento que hemos empleado en nuestra investigación, le dedicaremos una especial atención, por lo que su contenido es comparativamente más extenso al de otros instrumentos y se destina un apartado



específico para el Instrumento, a modo de resumen se presenta una tabla con la evolución del propio instrumento MBI (tabla 4.2.1).

**Tabla 4.2.1. Evolución del MBI**

<b>Instrumento</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Muestra</b>	<b>Año</b>	<b>Autores</b>
MBI-HSS (Human Services Survey)	Cansancio Emocional Despersonalización Realización Personal	Profesiones ayuda y servicios	1981	Maslach y Jackson
MBI-GS (General Survey)	Cansancio Emocional Cinismo Realización Personal	Profesiones no asistenciales	1996	Schaufeli, Maslach, Jackson y Leiter
MBI-ES (Educator Survey)	Cansancio Emocional Despersonalización Realización Personal	Docentes	1996	Maslach et al.
MBI-SS (Student Survey)	Cansancio Emocional Cinismo Ineficacia	Estudiantes universitarios	2002	Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker

### **VERSIÓN PARA PROFESIONALES DE LOS SERVICIOS HUMANOS. MBI HUMAN SERVICES (MBI-HSS)**

Maslach y Jackson (1981) elaboran esta versión tradicional del MBI dirigida a profesiones asistenciales y convirtiéndose según recogen Schaufeli y Enzmann (1998) en el instrumento más utilizado en los estudios empíricos sobre “Burnout” (en más del 90%).

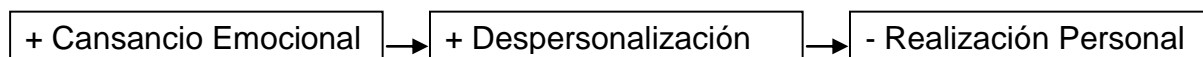
El MBI fue elaborado a partir de la conceptualización del “Burnout” de Maslach y Jackson (1981), siendo una de las definiciones operativas más aceptadas hoy en día del término (García, 1990) y que recoge el “Burnout” como un síndrome psicológico que ocurre como respuesta al estrés crónico (específicamente interpersonal) en el medio laboral. No obstante; y según señalan Gil-Monte y Peiró (1999) el éxito de difusión del MBI puede radicar en el trabajo de Perlman y Hartman (1982), quienes tras una revisión de más de 48 definiciones sobre el “Burnout”

concluyen que éste se puede definir como respuesta al estrés crónico de tres componentes: agotamiento emocional y/o físico; baja productividad laboral; y una excesiva despersonalización. Definición que resulta muy similar a la elaborada por Maslach y Jackson (1981, 1986) como resultado de la factorización del MBI.

Según este modelo, el “Burnout” consiste en Agotamiento/Cansancio Emocional, que lleva a una pérdida de motivación, que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso y que se manifiesta por Agotamiento Emocional, Despersonalización y dificultades en la Realización Personal. Las dimensiones que lo conforman no fueron deducidas teóricamente antes de la elaboración del instrumento, en su lugar, fueron denominadas así después de un análisis factorial de un conjunto de 47 ítems, empleando una metodología inductiva, más que deductiva.

Una de las primeras claves del síndrome es el aumento en el Cansancio Emocional que vivencian los sujetos encontrándose emocionalmente exhaustos por el trabajo (derivado de altas demandas laborales, cuantitativas y cualitativas). Este Cansancio Emocional lleva a una Despersonalización, dimensión que recoge las respuestas frías e impersonales, apareciendo actitudes negativas y cínicas hacia la persona receptora del trabajo, llevando a quienes lo sufren a un endurecimiento y deshumanización que puede llegar a que el profesional considere a la persona merecedora o en parte culpable del problema que presente. El tercer aspecto que recoge, la Realización Personal, implica una tendencia a una autovaloración negativa, sintiéndose el profesional infeliz y descontento tanto consigo mismo como con su desempeño profesional; así pues, esta dimensión recoge elementos que describen sentimientos de competencia y éxito en el trabajo con las personas; en contraste con las dos escalas anteriores, puntuaciones bajas son un alto indicador del síndrome. Altas puntuaciones en las subescalas Cansancio Emocional y Despersonalización y bajas en Realización Personal son reflejo de un alto grado de “Burnout”. Un grado medio, es reflejo de puntuaciones medias en las tres subescalas. Altas puntuaciones en la subescala Realización Personal y bajas en Cansancio Emocional y Despersonalización son indicativas de un bajo grado de “Burnout”.

Así, el modelo se puede resumir de la siguiente manera (figura 4.2.2.)



**Figura 4.2.2. MBI-HSS**

En el MBI, Cansancio Emocional es considerado el punto central del síndrome (Maslach et al., 2001; Shirom, 1989) ya que recoge sus principales manifestaciones, sin que esto signifique que las otras dos dimensiones no sean necesarias (Shirom, 1989). En este modelo se considera la Despersonalización como un intento de afrontar las dificultades y demandas de los clientes y los sentimientos resultantes de Cansancio Emocional (Van Dierendonck et al., 2001). Con respecto a Realización Personal, cabe destacar que Maslach y Jackson (1981) ya señalan que este factor es independiente de los otros dos, pero que no puede ser entendido como la oposición de ambos.

Por otra parte, se trata de un instrumento que ha sido repetidamente empleado, habiendo demostrado niveles válidos de validez y fiabilidad aceptables en todos los colectivos profesionales propensos a padecer el síndrome de “Burnout” (Gil-Monte, 1991; Moreno-Jiménez et al., 1991), siendo traducido y adaptado en población española, en diferentes ocasiones (Moreno-Jiménez et al., 1991) con buenos resultados.

En el estudio de Calvete y Villa (2000) los diversos análisis factoriales realizados sobre el MBI (Maslach y Jackson, 1981) confirman que al igual que en estudios previos (Enzmann, Schaufeli y Girault, 1994; Gold, Roth, Wright, Michael y Chen, 1992), la solución oblicua de tres dimensiones (Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal) es la que mejor se ajusta a los datos. Además, los indicadores de ajuste (GFI, AGFI) son muy similares a los obtenidos en el citado estudio de Enzmann para la muestra francesa y alemana. Manassero et al. (2000) con una muestra de 614 profesores de niveles no universitarios confirma igualmente la solución trifactorial del MBI (Maslach y Jackson, 1981).

Las autoras usaron inicialmente 47 ítems en el desarrollo del MBI con una muestra de 605 trabajadores del ámbito de la salud y los servicios. Siguiendo el método PAF de análisis factorial consideraron 25 ítems distribuidos en cuatro factores: Agotamiento Emocional (9 ítems), Despersonalización (5 ítems), Logro Personal (8 ítems) y Compromiso (involvement with people; 3 ítems). Para su validación se usó una muestra de 420 trabajadores de profesiones de ayuda siendo suprimida la última escala de 3 ítems. En un primer momento los ítems se valoraron en frecuencia sobre una escala tipo Likert de 7 puntos, e intensidad sobre una escala de 9 puntos. Estos dos continuos estaban muy relacionados pero la conexión no era perfecta entre el número de veces que se vivencia un sentimiento y el grado con el que se vive. Por este y otros motivos se ha demostrado que es mejor valorar únicamente la dimensión frecuencia en este instrumento de medida. Consecuentemente, en la última versión original del MBI se evalúa únicamente esta dimensión. Así, los 22 ítems resultantes del instrumento están organizados en tres subescalas, derivadas de su factorización, y que evalúa cada uno de los tres síntomas del "Burnout": Cansancio Emocional (9 ítems), Despersonalización (5 ítems) y dificultades en la Realización Personal (8 ítems).

En la formulación original los autores emplean el término "recipient" para referirse al receptor general de los ítems del cuestionario. Los ítems están formulados en relación a sentimientos o actitudes personales siendo formulados para medir aspectos hipotéticos del síndrome de "Burnout".

Con respecto a las propiedades psicométricas del MBI, se encuentra una consistencia interna satisfactoria en diferentes campos profesionales tanto a nivel internacional como nacional como internacionales (Boles, Dean, Ricks, Short y Wang, 2000; Corcoan, 1986; Corrigan et al., 1995; Cherniss, 1992; Dignam, Barrera y West, 1986; Evans y Fisher, 1993; Gil-Monte y Peiró, 1999; Gold et al., 1992; Lindquist y Whitehead, 1986; Schaufeli y Van Dierendonck, 1993; Seisdodos, 1997; Söderfeldt, Söderfeldt, Warg y Ohlson, 1996). Maslach y Jackson (1981) recogen los siguientes índices: .87 para Cansancio Emocional, .76 para Realización Personal y .73 para Despersonalización. Posteriormente, Maslach y Jackson (1986) hallan índices de .90, .71 y .79 respectivamente. Por lo que se refiere a la consistencia interna para todos los ítems, Maslach y Jackson (1981) encuentran un índice de .76;

siendo de .80 en la versión de 1986. Morán (2005) con 300 trabajadores de centros de atención a personas con discapacidad grave obtiene coeficientes de fiabilidad de .81 para Cansancio Emocional, .77 para Realización Personal y .42 para Despersonalización (la autora destaca que la fiabilidad de esta escala es baja pero que el número bajo de elementos, 5, puede estar influyendo). Manso-Pinto (2006) con una muestra de 155 asistentes sociales de Chile obtiene índices alfa de para las subescalas Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal de .82, .80, y .85 respectivamente. Este autor observa que si bien la mayoría de los ítems saturan en las subescalas que el manual del MBI-HSS propone, los ítems 14, 16 y 20 propios de la subescala Cansancio Emocional saturan impropiaemente en Despersonalización. Maslach et al. (1996) también observan esta peculiaridad en algunos estudios llegando a sugerir su posible eliminación. Restrepo et al. (2006) en la normalización del MBI a una muestra de 11067 profesionales de Medellín (educadores, trabajadores sociales, médicos, enfermeros, psicólogos, psiquiatras, abogados, etc.) obtienen índices alfa de Cronbach de .88 en Cansancio Emocional, .74 para Despersonalización y .72 en Realización Personal.

En cuanto a los resultados obtenidos con el método test-retest, Maslach y Jackson (1986) encuentran coeficientes que varían entre .60 y .80 en periodos cortos de hasta un mes. En estudios que recogen periodos de tiempo algo más largos (de tres meses a un año) los coeficientes obtenidos oscilan entre -.33 a -.67 (Dignam et al., 1986; Wade et al. 1986). Schwab et al. (1986) obtienen en una muestra de 248 profesores y dos medidas separadas entre sí por un año índices de .60 para Cansancio Emocional, .54 para Despersonalización y .57 para Realización Personal. Estudios posteriores han encontrado correlaciones de estabilidad entre periodos de tiempo que oscilan de tres meses a un año de entre .50 y .82 (Leiter y Schaufeli, 1996). En estos estudios la dimensión Cansancio Emocional aparece como la más estable, mientras que Despersonalización se muestra la menos estable (Schaufeli y Van Dierendonck, 1993). Serrano, Garcés de los Fayos e Hidalgo (2008) obtienen con una muestra de 258 fisioterapeutas una consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) de .90 para la escala de Cansancio Emocional; .79 para Despersonalización y .71 para Realización Personal. Además se encontró una fiabilidad test-retest (intervalo de 2 a 4 semanas) de .82 .60 y .80 respectivamente. Para la versión española se encontró una relación positiva entre Cansancio

Emocional y Despersonalización señalando que esta relación varía a través de diferentes muestras de profesionales asistenciales, siendo de .61 en el ámbito sanitario. Por otro lado, las relaciones entre Realización Personal y las otras dos escalas son negativas. En la muestra obtenida de personal sanitario fue de -.18 Realización Persona y Cansancio Emocional y de -.16 la encontrada entre Realización Personal y Despersonalización.

En cuanto a la validez convergente, y apoyándose en otros trabajos anteriores, las autoras indican que las puntuaciones obtenidas en el MBI correlacionan positivamente con:

-Las evaluaciones que sobre la conducta del trabajador hacen las personas que lo conocen (Maslach, 1976; Maslach y Jackson, 1986; Maslach et al., 1996). Los trabajadores evaluados por compañeros como cansados emocionalmente puntúan alto en las escalas Cansancio Emocional y Despersonalización del MBI, al igual que cuando han sido evaluados como cansados físicamente. Cuando los compañeros evaluadores han observado quejas de los clientes con respecto al compañero evaluado las puntuaciones obtenidas en la escala de Despersonalización han sido elevadas. También se han llevado a cabo observaciones en el ámbito doméstico, siendo las esposas de un grupo de policías las que ejercieron de observadoras (Jackson y Maslach, 1982). La conducta de los policías con altas puntuaciones en Cansancio Emocional eran descritas por sus esposas al llegar a casa como de tensión, enfadados, ansiosos, cansados físicamente y con quejas sobre su trabajo. Por el contrario, los policías con altas puntuaciones en Realización Personal fueron observados por sus mujeres con sentimientos de felicidad, satisfechos por su trabajo y con sentimientos de prestigio y recompensa para la familia.

-La presencia de ciertas características del trabajo que contribuyen a experimentar burnout (Maslach, 1977; Maslach y Jackson, 1986; Maslach et al., 1996).

-Las medidas de varias hipótesis de resultados planteadas en relación al comportamiento del instrumento (Maslach, 1977; Maslach y Jackson, 1986; Maslach et al., 1996).

La validez discriminante queda demostrada en tanto que las autoras presentan evidencias de bajas correlaciones entre las escalas del MBI y otros

constructos como satisfacción laboral o incluso la deseabilidad social (Maslach y Jackson, 1986), que fundamentan dicha validez. Arthur (1990) también plantea la aceptable validez discriminante, aspecto que anteriormente Meier (1983) ya había concluido en el sentido de que el inventario cumplía los criterios tanto de validez convergente como discriminante.

Gil-Monte y Peiró (2000) señala resultados positivos en cuanto a validez discriminante y convergente.

A pesar de su popularidad, la estructura interna del MBI ha sido en ocasiones fuente de debate (Schaufeli y Van Dierendonck, 1993). Como consecuencia del análisis factorial correspondiente al que se somete el MBI o como reflexión del marco teórico del que se parte, hay autores que han llegado a obtener modelos factoriales diferentes del tradicional propuesto por Maslach y Jackson (1981). Teniendo en cuenta que este punto es que mayores divergencias presenta en la literatura, mostramos a continuación las principales investigaciones que concluyen modelos de uno, dos, tres o cuatro factores.

## **Dos factores**

Entre los autores que proponen asumir una solución de dos factores destacan Abu-Hilal y Salameh (1992), Brookings et al. (1985), Chan y Hui (1995), Digman, Barrera y West (1986), Green et al. (1991), Holland, Michael y Kim (1994), Walkey y Green (1992).

Brookings et al. (1985), Walkey y Green (1992) abogan por la existencia de dos factores, estando el primero integrado por los ítems de Agotamiento Emocional y Despersonalización, mientras que en el segundo lo está por los de Realización Personal; de este modo la falta de independencia de los ítems del primer factor representa el núcleo de esta concepción.

Corcoran (1985) no pone en duda la escala de Despersonalización pero la asume una escasa consistencia, por lo que en sus investigaciones emplea únicamente las otras dos dimensiones.

Koeske y Koeske (1989) plantean la necesidad de reconceptualizar el "Burnout", ya que Agotamiento Emocional es la esencia o núcleo del síndrome, mientras que Despersonalización y baja Realización Personal son variables relacionadas. Wallace y Brinkerhoff (1991) destacan igualmente la necesidad de una nueva conceptualización al señalar que Cansancio Emocional es la dimensión más fiable cuestionándose la validez de la Despersonalización.

Moreno-Jiménez et al. (1991) aceptan que el MBI (Maslach y Jackson, 1981) es el mejor instrumento para la valoración del síndrome, pero destacan que a la escala Despersonalización le faltan ítems que aumenten su capacidad descriptiva. Estos autores entienden que la escala Despersonalización puede decantar la conceptualización del síndrome, en el sentido de hacerlo excluyente de otros constructos, mientras que las otras dos escalas, Agotamiento Emocional y Realización Personal, se pueden observar en otros síndromes. En 1990 estos autores ya señalaban una insuficiencia estadística en la dimensión Despersonalización. Burke y Richardsen (1991) obtienen estas mismas conclusiones y se plantean ante la escasa consistencia interna de la escala Despersonalización, si el MBI (Maslach y Jackson, 1981) es el instrumento adecuado.

García y Velandrino (1992), García, Castellón, Albadalejo y García (1993) señalan al Cansancio Emocional como el único descriptor fiable y válido en el síndrome en el que están de acuerdo la mayoría de los investigadores, y por tanto se cuestionan las otras dos dimensiones. No obstante, García, Llor y Sáez (1994), en una investigación posterior, aceptan dos dimensiones del MBI (Maslach y Jackson, 1981) obteniendo que Cansancio Emocional y Realización Personal son dos factores estables, mientras que Despersonalización no goza de la suficiente coherencia estadística.



### **Tres factores**

La mayoría de los análisis exploratorios muestran un modelo estructural de tres factores en diferentes muestras ocupacionales y se presenta como la primera línea teórico-empírica del MBI (Maslach y Jackson, 1981).

Entre los autores que defienden la tridimensionalidad del “Burnout” encontramos a Abu-Hilal (1995); Abu-Hilal y Salameh (1992); Aluja (1997); Balogun, Helgemoe, Pellegrini y Hoerberlein (1995); Beck y Gargiulo (1983); Belcastro y Hays (1984); Burke et al. (1996); Byrne (1994); Cordes y Dougherty (1993); Deckard, Meterko y Field (1994); Dion y Tessier (1994); Evans y Fisher (1993); Fimian, Fastenau, Tashner y Cross (1989); Fimian y Blanton (1987); Firth, McKeown, McIntee y Britton (1985); Friesen y Sarros (1989); Green y Walkey (1988); Gold (1984), Gold et al. (1989); Golembiewski et al. (1983); Golembiewski, Boudreau, Goto y Murai (1993); Gupchup, Lively, Holliday-Goodman, Siganga y Black (1994); Guerrero (1998a); Hiscott y Connop (1990); Holland et al. (1994); Huberty y Huebner (1988); Iwanicki y Schwab (1981); Kim y Ji (2009); Lahoz y Mason (1989); Lee y Ashforth (1990); Leiter (1991); Leiter y Durup (1994); Manzano (1998); Marqués et al. (2005); Maslach y Jackson (1984); Morasso, Mirandola, Piu y Borreani (1992); Nye, Witt y Schroeder (1993); Ogus (1992); Paredes (2001); Poulin y Walter (1993); Power y Gose (1986); Rafferty, Lemkau, Purdy y Rudisill (1986); Revicki, May y Whitley (1991); Reilly (1994); Rosse et al. (1991); Salanova et al. (2005); Schaufeli y Van Dierendonck (1993); Schwab et al. (1986); Vilorio y Paredes (2002); Vilorio et al. (2003); Worley, Vassar, Wheeler y Barnes (2008).

Maslach y Jackson (1984) encuentran que la estructura factorial del MBI es satisfactoria, destacando Agotamiento Emocional como la escala más consistente. Greenglass et al. (1994) y Morasso et al. (1992) obtienen la misma conclusión.

Gold (1984) y Reilly (1994) ordenan la importancia de los factores de la siguiente manera: Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal

Power y Gose (1986) confirman la estructura trifactorial pero señalan la existencia de dos ítems que saturan en factores que teóricamente no les corresponden.

Deckard et al. (1994), Ogus (1992), Rosse et al. (1991) plantean la dimensión Despersonalización como una estrategia de afrontamiento que la persona emplea consecuencia del Cansancio Emocional, mediando en el resultado representado por la baja Realización Personal.

Green y Walkey (1988) obtienen con una muestra neozelandesa un desdoblamiento en el factor Cansancio Emocional; sin embargo, con la muestra americana la estructura factorial, además de la fiabilidad y validez del MBI, es adecuada.

Burke et al. (1996) confirman la estructura trifactorial y señalan al Cansancio Emocional como la dimensión más predictiva del síndrome con una varianza del .78 sobre la total y confirmando su papel central de acuerdo con otros autores (Burke y Greenglass, 1993, 1995a; Burke y Richardsen, 1991; Leiter, 1991, 1993).

Sarros (1988) admite las tres dimensiones pero señala la existencia de dos tipos de "Burnout"; el primero caracterizado por Agotamiento Emocional y Despersonalización, y el segundo configurado por Despersonalización y baja Realización Personal.

Viloria et al. (2003) con una muestra de 140 docentes de educación física de Mérida (Venezuela) corrobora la estructura trifactorial del MBI aunque refiere que no se mantiene la denominación teórica propuesta por Maslach et al. (1996) ya que Cansancio Emocional estaría caracterizado por las altas saturaciones de los ítems 8, 16 y 20; 9, 12, 19 y 21 para Realización Personal; y 11 y 15 en Despersonalización. Estos autores obtienen unos coeficientes alpha de Cronbach para valorar la consistencia interna de 0.70 en el test completo; .79 para Cansancio Emocional; .31 en Despersonalización y .82 en Realización Personal, siendo este índice el único superior a los referenciados por Maslach y Jackson (1981, 1986).

Marqués et al. (2005) con profesores portugueses apoya la estructura trifactorial. Estos autores defienden la idea que el agotamiento emocional es una respuesta al estrés laboral de los docentes, coincidiendo con otros investigadores

que defienden que de las tres dimensiones, el agotamiento emocional es la que más refleja el prototipo de respuesta de estrés.

Reilly (1994), apoyan la estructura factorial del inventario y ordenan los factores por orden de mayor a menor importancia de la siguiente manera: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal. También para Greenglass et al. (1994), Leiter (1989), Maslach y Jackson (1984), Morasso et al. (1992) y Revicki et al. (1991) se confirma la escritura de tres factores del MBI, destacando la escala Agotamiento Emocional como escala central del síndrome.

Manassero et al. (2000) en una investigación con docentes de niveles no universitarios indica que la solución de tres factores es adecuada con cargas buenas y moderadamente más altas que en otros estudios, lo que constituye para los autores una validación transcultural del cuestionario original del MBI.

Salanova et al. (2005) defienden la estructura trifactorial del “Burnout” que incluye tanto al Agotamiento Emocional como al cinismo y la Despersonalización en el corazón del mismo.

### **Más de tres factores**

Por lo general, si nos detenemos en cada uno de los estudios que avalan la estructura de cuatro factores, se puede observar que se trata simplemente del desdoblamiento de los tres factores originales.

Entre los autores que defienden un modelo de cuatro factores destacan Abu-Hilal y Salameh (1992); Drake y Yadama (1995); Firth et al. (1985); Gil-Monte y Peiró (1999); Gold (1984); Golembieski, Muzenrider y Carter (1983); Green y Walkey (1988), Iwanicki y Schawb (1981); Mor y Laliberte (1984); Power y Gose (1986); Sarros y Sarros (1992).

Power y Gose (1986) presentan una solución de cuatro factores que explican el 55% de la varianza.

Iwanicki y Schawb (1981) en muestra con docentes obtienen que la dimensión Despersonalización se subdivide en dos factores, docentes y alumnos.

Firth et al. (1985) encuentran que la escala Agotamiento Emocional se divide en dos factores: Frustración y Desaliento en el Trabajo, y Desgaste Emocional. La escala Realización Personal queda compuesto de la misma manera, mientras que los ítems de Despersonalización cargan en varios factores. En 1986, estos mismos autores concretan los cinco factores que obtienen como consecuencia del análisis factorial del MBI en los siguientes: Depresión Profesional; reducida Realización Personal; Vaciamiento Emocional; Evitación de los Problemas, Decisiones y Cambios; y Conciencia de Endurecimiento hacia los Otros.

Marqués et al. (2005) obtiene con una muestra portuguesa de profesores, 4 factores mediante el análisis factorial con rotación ortogonal en dos ejes, y explicando el 50% de la varianza total. Los factores Agotamiento Emocional y pérdida de Realización Personal coinciden con los originales del MBI (Maslach y Jackson, 1981), sin embargo en Despersonalización se observa un desdoblamiento del mismo en dos: Despersonalización relativo a la tarea y relativo a los alumnos; no obstante y dadas las moderadas puntuaciones en la consistencia interna de estos dos últimos factores los autores optan por considerarlo uno sólo.

En otros casos se han extraído cinco factores (Densten, 2001).

Blostein, Eldridge, Kilty y Richardson (1985) obtienen seis factores coincidentes, según los autores, con las características más sólidas del síndrome: Alienación (coincidente con la concepción tradicional del "Burnout"), Sentimientos Acerca de los Clientes, de Sobreestimulación, de Agobio, Problemas Físicos y Carencia de Intimidad. Otros autores que estiman oportuno la factorización del modelo en seis factores son Pedrabissi, Santinello y Vialetto (1994).

Y en algunos otros estudios se han llegado a extraer hasta siete factores (García et al., 1994). Olmedo (1993) con una muestra de personal sanitario obtiene siete factores que explican el 58.1% de la varianza total, tomando una saturación mayor de .45 para incluir los ítems en los factores. García et al. (1994) con muestra

de personal hospitalario obtiene igualmente siete factores que explican el 61% de la varianza total, pero tomando una saturación mayor de .40.

Gil-Monte y Peiró (1999) con una muestra multiocupacional obtienen un modelo de cuatro factores, donde el porcentaje de varianza explicado por los mismos es del 48.90%. El primer factor estima Agotamiento Emocional, el segundo Despersonalización, ambos de manera muy similar a las subescalas del manual del MBI (Maslach y Jackson, 1981); el tercer factor tiene un componente de competencia profesional autopercebida (entender con facilidad lo que piensan otros, enfrentarse muy bien con los problemas que presentan las personas hacia las que se trabaja, tener facilidad para crear una atmósfera relajada entre las personas a las que se atiende o tratar de forma adecuada sus problemas emocionales; el cuarto factor incorpora el componente de sentido existencial (Influir positivamente en la vida de otros mediante el trabajo, encontrarse animado después de trabajar para las personas y haber realizado muchas cosas que merecen la pena en el trabajo. Sin embargo, estos autores consideran que el tercer y cuarto factor pueden ser considerados como dos componentes de una misma dimensión, que se denominaría Realización Personal en el Trabajo, de esta forma los tres factores se considerarían muy similares a los ofrecidos por Maslach y Jackson (1981) en el manual del MBI de 1986.

A pesar de los diversos instrumentos disponibles para la evaluación del síndrome de "Burnout", el MBI parece ser el más aceptado, y, sin lugar a dudas, el que se ha utilizado con mayor frecuencia en las investigaciones realizadas. Este cuestionario, además, tiene la ventaja de que su estructura interna, en cuanto a composición factorial se refiere, se ajusta al modelo multidimensional de "Burnout", comúnmente aceptado por la mayoría de los investigadores

Gil-Monte y Peiró (2000) presentan criterios normativos de referencia para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo en España, con resultados que muestran que los valores de la media difieren significativamente de los obtenidos por otros países (EEUU y Holanda), pero resultando similares a los valores de referencia ofrecidos por el manual de la versión española, excepto para la dimensión de Despersonalización donde los niveles son mayores en la muestra normativa del

manual español de Seisdedos (1997). Manassero et al. (2000) en una muestra con 614 docentes no universitarios de Baleares confirma la estructura teórica de tres factores, lo que constituye una validación transcultural del MBI.

El aspecto nuclear del síndrome de “Burnout” parece radicar en el Cansancio Emocional. Cuando las personas que han experimentado este síndrome describen sus experiencias, siempre aluden al sentimiento de Cansancio Emocional (Maslach et al., 2001); sin embargo esta alta identificación no significa que este aspecto del síndrome sea suficiente por sí mismo para explicarlo, siendo necesarios los otros dos componentes. Maslach et al. (1996) recogen que los factores que refieren al Cansancio Emocional son muy similares a los que la literatura recoge sobre el estrés; sin embargo, limitar el concepto del “Burnout” únicamente a este componente es definir una simple experiencia de estrés y nada más, por lo que no abarcaría el propio síndrome, ya que dejaría de lado el aspecto de la reducida Realización Personal, dimensión relacionada con la autoevaluación, y la Despersonalización que captaría la dimensión de las relaciones interpersonales. En el “Burnout” se hace necesario aportar el aspecto crítico de la relación personal de los profesionales que lo sufren en el medio laboral. En las profesiones de los servicios humanos, las demandas emocionales del trabajo pueden llegar a agotar la capacidad del profesional para implicarse en su tarea. La Despersonalización sería la estrategia para poner distancia entre el profesional y los clientes ignorando de esta manera que es lo que realmente está ocurriendo en el trabajador. Así, las demandas son mucho más fáciles al considerar de una manera más impersonal a los clientes. Este distanciamiento es considerado por igual desde una doble vertiente, como una respuesta a la reacción de Cansancio Emocional, y como una relación muy intensa entre Cansancio y Despersonalización.

Con respecto a Realización Personal, cabe destacar que su relación con las otras dos dimensiones del “Burnout” es algo más complicada de secuenciar. Puede aparecer como consecuencia del grado de Agotamiento Emocional, o del cinismo, o como combinación de ambos (Byrne, 1994 y Lee y Ashforth, 1996): Por otro lado es muy difícil sentirse realizado en el trabajo cuando te sientes agotado emocionalmente o cuando tu tarea profesional se ha vuelto indiferente en tu

desempeño. Sin embargo, en otros contextos laborales, la ineficacia aparece en el desarrollo en paralelo a los otros dos componentes del síndrome (Leiter, 1993).

En el MBI se valoran los diferentes grados de “Burnout” en función de las puntuaciones directas obtenidas en cada escala (tabla 4.2.2.).

**Tabla 4.2.2. Niveles de “Burnout” según las puntuaciones directas obtenidas en cada escala**

	Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Nivel alto	27 ó más	14 ó más	0-30
Nivel moderado	17-26	9-13	31-36
Nivel bajo	Menos de 16	Menos de 8	37 ó más

### **VERSIÓN PARA PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DOCENTE. MBI EDUCATOR SURVEY (MBI-ES)**

Maslach et al. (1996) observan que en Estados Unidos la docencia es una de las profesiones con más solera, sometida en los últimos tiempos a una incipiente presión social para intervenir sobre los problemas sociales existentes tales como consumo de drogas, alcohol, etc. y donde el aumento de los estudios confirman el incremento del abandono de la profesión, al mismo tiempo que disminuía la elección de ésta como alternativa o elección profesional. Al mismo tiempo, cada vez eran más numerosos los estudios que del “Burnout” se realizan sobre la docencia por lo que, y aunque el original MBI fue diseñado para medir el “Burnout” en cualquier profesión de servicios, consideran necesario la elaboración de un MBI adaptado a este campo profesional en concreto.

Maslach et al. (1986) elaboran en la segunda edición de su manual un cuestionario específico para medir “Burnout” en el ámbito docente y que difiere del MBI-HSS en que la palabra “cliente” se sustituye por “estudiante” para clarificar la interpretación de los ítems por parte de los profesionales de la docencia.

El MBI-ES mide las tres mismas dimensiones que el MBI original, aunque incluye además una serie de cuestiones sociodemográficas específicas para los profesores.

Para Maslach et al. (1986) el aspecto inicial del “Burnout” en la docencia (al igual que otras profesiones) parte de un fuerte Cansancio Emocional. Cuando este sentimiento se hace crónico, los docentes encuentran que no se pueden dar a sus alumnos como a ellos les gustaría. Si durante periodos prolongados de tiempo no obtienen sentimientos positivos de sus alumnos empiezan a experimentar el segundo componente del “Burnout”, la Despersonalización. Así, comienzan a tener actitudes negativas hacia el alumnado, mostrando actitudes de distanciamiento, frialdad, etc. El tercer componente, la baja Realización Personal, es un aspecto crucial en la vida de un docente, ya que muchos hacen su elección vocacional en base a poder ayudar a sus estudiantes en un crecimiento y desarrollo personal y académico. Si la situación se prolonga y la Realización Personal se deteriora el docente comenzará a poner en la balanza otro tipo de recompensas como un mayor sueldo, etc. que le desviará de su motivación principal.

Maslach y Jackson (1986) elaboran el Educators Survey, creando un nuevo instrumento de 22 ítems que aluden a sentimientos y percepciones emocionales relativas al profesorado. Utilizan una escala tipo Likert de 7 puntos desde 0 (nunca) a 6 (a diario). La resolución factorial es la misma que para el MBI. La fiabilidad varía desde .89 a .90 para Cansancio Emocional, de .64 a .83 para Despersonalización, y de .69 a .76 para Realización Personal.

Iwanicki y Schawb (1981) con 469 profesores de Massachusettes, y Gold (1984) con 462 docentes de California avalan la estructura trifactorial del MBI-ES. En cuanto a la validez de esta versión de la escala obtienen un alpha de Cronbach de .90 (frecuencia) y .89 (intensidad) en Cansancio Emocional; .76 (frecuencia) y .75 (intensidad) en Despersonalización; y .76 (frecuencia) y .79 (intensidad) en Realización Personal; mientras que Gold (1984) obtiene un alpha de .88, .74 y .72 para cada una de las escala del MBI respectivamente. El modelo obtenido por Ferrando y Pérez (1996) con una muestra de 1474 docentes de Barcelona obtiene



índices de fiabilidad de .61 a .88. Manassero et al. (2000) obtienen índices de fiabilidad y varianza de .88 y .45 para Cansancio Emocional; .83 y .36 en Realización Personal, y .58 y .26 para Despersonalización respectivamente. Taris et al. (2005) con una muestra alemana de 967 profesores de centros de primaria y secundaria realizando dos medidas separadas entre sí por un periodo de un año obtienen índices alfa para la muestra de docentes de las tres escalas de .92 para Cansancio Emocional en la primera medida y .93 en la segunda; .73 en la primera toma de Despersonalización y .75 en la segunda; y .86 y .87 para Realización Personal respectivamente. Arcenillas (2003) obtiene en una muestra de docentes de primaria de Leganés que el factor Cansancio Emocional es el que mayor porcentaje de varianza explica (39,02%), seguido de Realización Personal y Despersonalización; los niveles de consistencia interna son respectivamente de .86, .81 y .64; a su vez se establecen correlaciones positivas y significativas entre Cansancio Emocional y Despersonalización y negativas de éstas respecto de Realización Personal; respecto a las correlaciones obtenidas entre las tres dimensiones del MBI a nivel .01 (bilateral) se obtienen las siguientes: .416 entre Despersonalización y Cansancio Emocional, -.285 entre Cansancio Emocional y Realización Personal, y -.280 entre Despersonalización y Realización Personal. Aluja (1997) había encontrado correlaciones con coeficientes de .10 entre Cansancio Emocional y Despersonalización, .08 entre Cansancio Emocional y Realización Personal y -.36 entre Despersonalización y Realización Personal. Ponce et al. (2005) obtienen coeficientes de consistencia interna de .85 para Cansancio Emocional, .66 en Despersonalización y .78 en Realización Personal con una muestra de 274 docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima.

A continuación se presentan las tablas 4.2.3 y 4.2.4 que resumen los principales índices obtenidos en consistencia interna y correlaciones entre las tres dimensiones del MBI.

Según los estudios de Maslach y Jackson (1981) la medida de cada una de las tres escalas muestra puntuaciones más altas que las obtenidas en otras profesiones (enfermería, policía, trabajadores sociales, etc.) siendo la diferencia mayor en Despersonalización (tabla 4.2.5.).

Una de las críticas realizadas sobre esta forma del MBI es que este cuestionario no recoge factores antecedentes y consecuentes del síndrome (Moreno-Jiménez y Oliver, 1993).

**Tabla 4.2.3. Resumen de coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alpha)**

	MBI-HSS	MBI-ES
Cansancio Emocional (CE)	Maslach y Jackson (1981). 87 Maslach et al. (1986) .90 Morán (2005) .81 Manso-Pinto (2006).82 Restrepo et al. (2006) .88 Serrano et al. (2008) .90 Jackson et al. (1986) 60	Arcenillas (2003) .86 Iwanicki y Schawb (1981) .90 (frecuencia) y .89 (intensidad) Gold (1984).88 Manassero et al. (2000) .88 Maslach et al. (1986).89 a .90 Ponce et al. (2005) .85 Taris et al. (2005) .92 y .93
Realización Personal (RP)	Maslach y Jackson (1981) .76 Maslach et al. (1986) .71 Morán (2005) .77 Manso-Pinto (2006) .85 Restrepo et al. (2006) .72 Serrano et al. (2008) .71 Jackson et al. (1986) .57	Arcenillas (2003) .81 Iwanicki y Schawb (1981) .76 (frecuencia) y .79 (intensidad) Gold (1984).74 Manassero et al. (2000) .83 Maslach et al. (1986).69 a .76 Ponce et al. (2005) .78 Taris et al. (2005) 86 y .87
Despersonalización (DP)	Maslach y Jackson (1981) .73 Maslach et al. (1986).79 Morán (2005) .42 Manso-Pinto (2006) .80 Restrepo et al. (2006) .74 Serrano et al. (2008) .79 Jackson et al. (1986) .50	Arcenillas (2003) .64 Iwanicki y Schawb (1981) .76 (frecuencia) y .75 (intensidad) Gold (1984).72 Manassero et al. (2000) .58 Maslach et al. (1986).64 a .83 Ponce et al. (2005) .66 Taris et al. (2005) .73 y .75

**Tabla 4.2.4. Resumen de resultados de las correlaciones**

	Cansancio Emocional (CE)	Realización Personal (RP)
Realización Personal (RP)	Aluja (1997).08 Arcenillas (2003) -.285 Manassero et al. (2000) -.45	
Despersonalización (DP)	Aluja (1997).10 Arcenillas (2003) .416 Manassero et al. (2000) .66	Aluja (1997)-.36 Arcenillas (2003) -.280 Manassero et al. (2000) -.40

**Tabla 4.2.5. Comparación de medidas del MBI en diferentes profesiones**

	Profesores	Otras profesiones (enfermeros, policía, salud, etc.)
Cansancio Emocional	21,25	20,99
Despersonalización	11,00	8,73
Realización Personal	33,54	34,58

**VERSIÓN PARA PROFESIONALES NO ASISTENCIALES. MBI GENERAL SURVEY (MBI-GS)**

Maslach et al. (1996) elaboran esta versión para profesiones no asistenciales.

Una vez publicado el MBI diversos autores intentan su aplicación a poblaciones de profesionales no dedicados a labores asistenciales, obteniendo resultados muy ambiguos y confusos (Gil-Monte y Peiró, 1997), en concreto con el factor Despersonalización del MBI. La tendencia que más se observa con la aplicación a muestras laborales no asistenciales es el solapamiento entre el factor Cansancio Emocional y Despersonalización aunándose en un solo factor (Leiter, Clark y Durup, 1994).

Así en 1986, en el manual de la segunda edición del MBI, se sugiere la conveniencia del desarrollo de una nueva forma destinada a profesionales no dedicados a labores asistenciales, planteando los autores una reelaboración teórica del constructo y una reelaboración operacional del propio instrumento.

En la tercera edición del MBI (Maslach, et al., 1996) aparece de forma explícita la reelaboración teórica y operacional del “Burnout” aplicado a profesiones no asistenciales, redefiniendo el “Burnout” como una crisis en la relación de la persona con su trabajo, sin que signifique necesariamente una crisis en las relaciones con las personas con las que se trabaja. Así pues, mientras en el MBI-HSS los empleados se queman debido al trabajo diario con personas, en el MBI-GS la causa procede de demandas del trabajo en general (Llorens et al., 2005).

Como consecuencia de esta redefinición los autores proponen el MBI-GS, un instrumento de evaluación de las actitudes de los sujetos ante el propio trabajo, yendo desde la implicación o compromiso (respuestas positivas) hasta el propio síndrome de “Burnout”. Las actitudes positivas son resultado de un estado de energía donde el profesional se centra adecuadamente y con alto grado de confianza en su eficacia respecto a la tarea. El otro extremo, el “Burnout” es considerado un estado de cansancio donde el profesional es cínico respecto al valor de su ocupación laboral dudando de su propia capacidad para ejecutar las tareas.

El MBI-GS consta de 16 ítems (tras reducir los 24 originales) repartidos entre tres escalas:

- Agotamiento: se define de forma más genérica que en el MBI-HSS, aludiendo a la fatiga, ya que incluye referencias a la fatiga física y emocional sin hacer referencia a las personas que pueden ocasionar estos sentimientos. Los 5 ítems de esta escala están tomados del MBI-HSS, modificados algunos y otros sin modificar.
- Cinismo: esta escala es la que mayor diferencia presenta con respecto al MBI-HSS original remplazando la escala de Despersonalización, refleja una actitud de indiferencia, devaluación y distanciamiento ante el propio trabajo y la significación que se le otorga sin centrarse en las personas a las que se dirige éste. Es una actitud defensiva ante demandas del trabajo que pueden ser agotadoras. Los 5 ítems de esta escala aluden al trabajo en sí mismo y no a la relación personal en el trabajo. Pero al igual que en la escala Despersonalización del MBI-HSS se considera que evalúan el intento de los individuos de distanciarse del trabajo como estrategia de afrontamiento frente a las exigencias agotadoras de éste, siendo el cinismo una estrategia disfuncional al reducir la energía del individuo para hacer un buen trabajo y desarrollar soluciones creativas a los problemas laborales (Gil-Monte, 2002).
- Eficacia Profesional: esta tercera escala de 6 ítems es muy similar a la de Realización Personal del MBI-HSS pero pone el énfasis en las expectativas de éxito profesional siguiendo el modelo de Bandura (1977). Evalúa de forma explícita las esperanzas o expectativas del profesional para lograr una eficacia

continuada en su profesión y recoge aspectos sociales y no sociales de sus logros.

Así, podemos ver que la estructura de estas escalas y el perfil del “Burnout” son muy similares al del MBI original. El “Burnout” queda definido por una alta puntuación en Cansancio Emocional y Cinismo, y baja puntuación en Eficacia Profesional. Green et al. (1991) señalan que hay estudios empíricos que indican que Cansancio Emocional y Cinismo constituyen el núcleo del síndrome.

En paralelo al rol de Despersonalización en el MBI, la escala del Cinismo representa una estrategia disfuncional de afrontamiento. Los trabajadores desarrollan una indiferencia y cinismo hacia sus trabajos de forma que ponen distancia a sus agotadoras demandas. Esta estrategia se considera disfuncional pues al alejarse del problema reduce la energía para actuar creando soluciones alternativas a los problemas presentes.

Schaufeli, Leiter y Kalimo (1995) confirman esta estructura factorial con diferentes muestras.

Leiter y Schaufeli (1996) obtienen coeficientes de estabilidad pasado un año de la primera aplicación del MBI-GS con una muestra alemana de .65 para Agotamiento, .60 para Cinismo y .67 para Eficacia Profesional.

Maslach et al. (1996) consideran que tras los resultados obtenidos sobre la validez del instrumento, éste mide un concepto de “Burnout” consistente con el “Burnout” del MBI original, así como con las consideraciones teóricas que desde la literatura se recogen sobre este constructo.

Para Bakker, Demerouti y Schaufeli (2002) la escala Cansancio Emocional es claramente resultado de las demandas laborales, mientras que cinismo y eficacia profesional se deben fundamentalmente a una pérdida de recursos laborales (incluyendo autonomía y/o apoyo social). Estos autores llevando a cabo un estudio con 2919 empleados alemanes de 8 profesiones diferentes (entre las que se incluyen ingenieros, directivos, técnicos y profesionales de los servicios humanos)

sugieren que las tres escalas del MBI-GS constituyen tres dimensiones independientes del “Burnout”, independientemente de los aspectos vocacionales.

Moreno-Jiménez et al. (2001) se propusieron adaptar al castellano el MBI-GS comprobando además sus características psicométricas aplicando esta versión castellana a una muestra de 114 administrativos. Los análisis factoriales y de consistencia indican que los datos encontrados se corresponden con bastante exactitud al modelo teórico del manual del Inventario.

Gil-Monte (2002) en un estudio realizado en 1999 con 149 policías municipales de Tenerife reproduce las tres escalas del MBI-GS considerando válido y confiable la adaptación del cuestionario al castellano.

Bresó, Salanova, Schaufeli (2007) señalan con una población española de 1963 trabajadores de diferentes profesiones una consistencia interna de .70.

Para muestras de Canadá, Holanda y Finlandia, Schaufeli et al. (1995); Leiter y Schaufeli (1996) encuentran que la propuesta de tres factores está perfectamente adaptada a sus muestras (los últimos señalan además que el fenómeno y proceso de “Burnout” adopta formas muy similares tanto en profesionales relacionadas con los servicios humanos como las que no. Schutte et al. (2000) confirman el modelo tridimensional con empleados de Finlandia, Suiza y Países Bajos. Salanova et al. (2000) confirman también la estructura.

### **VERSIÓN PARA ESTUDIANTES. MBI STUDENT SURVEY (MBI-SS)**

En diversos estudios se ha empezado a poner de manifiesto que los estudiantes también pueden llegar a “quemarse” por sus estudios, con consecuencias como la depresión, malestar psicosocial e incluso el abandono de sus estudios. La publicación del MBI-SS (Maslach Burnout Inventory Student Survey) por Schaufeli et al. (2002) ha hecho posible medir el “Burnout” fuera del ámbito ocupacional al definir sus dimensiones en referencia al estudio. A través de la investigación empírica se ha podido demostrar que los estudiantes también pueden sufrir el síndrome por sus

*El síndrome de "Burnout" en el profesorado de la ESO*

estudios, demostrando niveles de agotamiento, cinismo e ineficacia respecto a sus actividades académicas.

## **5. ASPECTOS CLAVES PARA LA INTERVENCIÓN**

### **5.1. FASES EN EL PROCESO DE DESARROLLO DEL SÍNDROME DE “BURNOUT” DOCENTE**

La literatura sobre el tema nos demuestra que el síndrome de “Burnout” no aparece de una manera espontánea, súbita e imprevista, sino que los síntomas que caracterizan este síndrome surgen de forma paulatina y progresiva a lo largo del tiempo, con un incremento progresivo cada vez mayor en su afectación.

Para algunos autores (Gold, 1984) no es posible determinar con exactitud ni el origen, ni la secuencia, ni los correlatos de las diferentes fases implicadas en el desarrollo del síndrome. Sin embargo, se pueden sugerir algunas etapas, que a modo orientativo, han sido propuestas por diversos autores.

#### **5.1.1. KLARREICH (1999)**

Para Klarreich (1999) el “Burnout” es un proceso de progresivo deterioro emocional descrito en cuatro fases, cuyo orden no tiene por qué ser el mismo para todas las personas:

1. En una primera fase de ilusiones, el sujeto se encuentra preparado psicológica y físicamente para afrontar con éxito el mundo, transformarlo, triunfar. Todos sus pensamientos los dirige a esta empresa. Esta fase puede coincidir con el inicio del trabajo.
2. En una segunda fase de desilusión, surgen las exageradas demandas y expectativas. El sujeto sigue manteniendo la idea de trabajar duro pero se siente confuso, desorientado e impaciente, así surge la irritación y la inseguridad.
3. En la tercera fase de frustración, la alta irritabilidad provoca que culpe a los demás de su falta de éxito, pierde el entusiasmo, se vuelve más escéptico, cínico y duro desatendiendo las responsabilidades de su cargo laboral.



4. En la cuarta y última fase de desesperación, el sujeto se da cuenta de su situación real, con un gran sentimiento de fracaso, aislamiento y apatía.

### **5.1.2. EDELWICH y BRODSKY (1980)**

Proponen un modelo progresivo, considerado como un proceso de pérdida de ilusión por parte del trabajador hacia su actividad laboral y destinado a profesiones de ayuda que recoge las siguientes cuatro fases:

1. En una primera etapa de idealismo y entusiasmo el trabajador tiene una serie de expectativas, generalmente irreales, acerca de los objetivos que puede alcanzar en su trabajo. Se suele dar en los primeros seis meses de trabajo en el ámbito de los servicios humanos.
2. La segunda etapa supone un estancamiento o paralización al constatar la irrealidad de las expectativas, así como la pérdida del idealismo y entusiasmo iniciales.
3. La tercera etapa, de frustración y apatía, es el núcleo central del síndrome según la concepción de los autores.
4. La cuarta y última fase está caracterizada por un sentimiento de vacío, apatía que se puede manifestar en un distanciamiento emocional. Es un efecto sumativo de las fases anteriores que da lugar a un daño emocional.

Los autores argumentan que la progresión del modelo no es lineal sino cíclica, de modo que un sujeto puede completar el ciclo en distintas épocas y en el mismo o en diferentes puestos de trabajo.

### **5.1.3. BLASE (1982)**

Para Blase (1982) el proceso es cíclico y degenerativo, y como consecuencia final aparece la figura del “profesor quemado” denominándose “ciclo de ineficaz (degenerativo) rendimiento”. En el apartado 13.2.2. se puede profundizar en el estudio de su propuesta.

#### **5.1.4. MODELO DE PRICE y MURPHY (1984)**

Price y Murphy (1984) establecen un modelo basado en cuatro fases y donde el sentimiento de culpa es una variable clave para entender el deterioro psicológico:

1. Desorientación: el trabajador se siente extraño ante su nueva situación laboral, mide sus capacidades y recursos en contraposición con las demandas, percibe que "no llega" y se siente desorientado.
2. Inestabilidad emocional: se producen cambios afectivos influenciados por el grado de apoyo emocional y la actitud de distanciamiento hacia los demás.
3. Sentimiento de culpa derivado de la baja autoconsideración profesional.
4. Tristeza y soledad. Una vez llegados a esta cuarta fase el proceso puede perpetuarse o superarse. Si se logra superar se observan las fases quinta y sexta:
5. Solicitud de ayuda.
6. Equilibrio.

#### **5.1.5. MODELO DE BRONSBURG y VESTLUND (1997)**

El modelo que elaboran los autores es similar al de Edelwich y Brodsky (1980), distinguiendo cinco fases:

- Fase inicial o de entusiasmo: El trabajador se siente muy motivado y se identifica con la trabajo. Así, prolonga la jornada laboral e incorporar nuevos.
- Fase de estancamiento: período de duda, surgiendo preguntas acerca de si merece la pena el esfuerzo invertido. Las expectativas no se ven tan claras y aparecen sentimientos de abatimiento. Si el trabajador afronta la situación con éxito y supera esta fase llega a encontrar un nuevo episodio de entusiasmo. Si no la supera pasamos a las siguientes fases.
- Fase de frustración: la ilusión, motivación y expectativas de la primera fase desaparecen y surge un sentimiento de negatividad hacia el trabajo, acompañado de la creencia de que la vida profesional no tiene sentido.

- Fase de la hiperactividad y apatía: el trabajador reacciona abarcando más trabajo del que es razonable para intentar superar su situación. Al no poder abarcar el objetivo propuesto, se acelera, acabando en una fase de apatía y desesperanza.
- Quemado: el trabajador se colapsa física, emocional y cognitivamente. Como vías de escape puede intentar entre otras, abandonar el trabajo o pedir un traslado, dominado por un sentimiento de frustración y malestar.

#### **5.1.6. QUEVEDO-AGUADO, DELGADO, FUENTES, SALGADO, SÁNCHEZ, SÁNCHEZ Y YELA (1999)**

1. En una primera etapa, las demandas laborales exceden los recursos materiales y humanos, provocando una situación de estrés laboral. Por ejemplo aspectos de críticas y evaluación del alumnado, intromisiones exigentes de los padres, modificaciones de improvisto y con altas implicaciones en el calendario o programaciones académicas, requerimiento del docente para actividades de carácter extra académico, o actividades incompatibles con el ideal del rol docente (Burke y Greenglass, 1989). Esta sobrecarga transcurre paralelamente con un sentimiento de inseguridad, ineficacia y baja autoestima personal/ profesional, apareciendo la percepción de incompetencia en el docente.
2. Posterior a la aparición de estos síntomas encontramos una segunda etapa, caracterizada por los excesos o sobreesfuerzos (hipercompetencia) del docente por intentar sobrecompensar los pensamientos de incompetencia de los momentos iniciales. De este modo duplica su trabajo, atención, planificación, etc. hasta que aparecen una serie de síntomas emocionales secundarios como ansiedad, fatiga, irritabilidad cansancio, etc. que repercuten, sin duda alguna, en su ámbito laboral. Puede aparecer una reducción de la responsabilidad laboral, idealismo y altruismo de enseñar o una actitud distante con respecto a los contenidos a impartir (Cherniss, 1980, 1982). Este compendio de síntomas configuran el rasgo del Cansancio Emocional, o defensa activa ante el desajuste y la pérdida de eficacia y control sobre la situación.
3. En un último momento, entrando en la tercera y última etapa, se desarrollan comportamientos de Despersonalización y enfrentamientos autodefensivos. Se

produce un cambio de actitudes y conductas para defenderse pasivamente el docente contrarrestando las tensiones que ha experimentado en las fases anteriores. El distanciamiento emocional, el deseo de huida, el cinismo y la rigidez (Gold, Roth, Wright y Michael, 1991) son las actitudes más características, representando el máximo exponente de la Despersonalización.

Como vemos, se produce un conjunto de condiciones en las que el esfuerzo y la competencia del docente son insuficientes para alcanzar las que se supone son sus metas laborales con respecto a la acción educativa. Este conjunto de condiciones produce ciertas tensiones, estrés, derivando en sentimientos negativos, de insatisfacción y decremento de la motivación por el trabajo del docente. Estas consecuencias negativas, aumentan, a su vez, la posibilidad de una posterior actividad ineficaz, fracasada, que llevaría a agravar aún más la tensión y el sentimiento de inutilidad.

#### **5.1.7. KRISTENSEN, BORRITZ, VILLADSEN Y CHRISTENSEN (2005).**

Kristensen et al. (2005) señalan que aunque el grado o nivel de “Burnout” es relativamente estable a lo largo del tiempo, algunas personas sufren cambios a mejor, de aquí que se considere que el “Burnout” no tiene por qué ser un proceso negativo que va de mal a peor.

## **5.2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN**

Aunque en nuestra tesis no se desarrollan estrategias propias de intervención, creemos adecuado dedicar un apartado a las mismas debido a las consecuencias personales, familiares, sociales y laborales que produce el “Burnout”. Su prevención e intervención merecen ser tenidas en cuenta, tanto por su necesidad cuando los docentes ya presentan el síndrome como por las posibilidades de prevención.

Siguiendo a Schaufeli y Enzmann (1998) cabe indicar que detrás de toda estrategia de intervención existe un propósito específico, diferenciando los autores entre cinco: identificación, prevención primaria, secundaria, tratamiento y rehabilitación. No obstante, en el ámbito que nos ocupa, el síndrome de “Burnout”, parece más indicado hablar de reintegración laboral y no tanto de rehabilitación (Gil-Monte, 2007), siendo más correcto al considerar el proceso de intervención dirigido a facilitar el retorno al trabajo de los empleados cuyas funciones y habilidades previas están presentes, bien por no haber sido dañadas, bien por haber sido restauradas.

Entre los autores que centran su atención en la prevención como aspecto fundamental en la intervención del “Burnout” destacan entre otros Maslach (1982), Maslach y Leiter (1999), Byrne (1999), Vandenberghe y Huberman (1999).

Kelchtermans y Strittmatter (1999), señalan la prevención como principal vía de intervención y recogen la necesidad de una actuación de base por parte de la administración pública, que centre sus objetivos en el reconocimiento público de la labor docente, la vuelta a una imagen positiva del profesor, el balance entre las políticas educativas y la realidad, y la autonomía de los centros.

Durán et al. (2001a) enfatizan la importancia de la prevención, la responsabilidad de la administración educativa y la deficitaria formación académica del docente.

Para Moriana y Herruzo (2003) el trabajo en prevención afecta a decisiones políticas y económicas existiendo un posicionamiento poco realista de la administración respecto a la situación actual de la educación. En su opinión, no se

da respuesta a las demandas para el incremento de los medios materiales y humanos actuales, existiendo bajo reconocimiento de la profesión y con consecuencias negativas de estos déficits.

Sin embargo, en palabras de Polaino-Lorente (1982) los resultados de las investigaciones centradas en la intervención son “imprecisos, ambiguos y contradictorios”

No obstante, los estudios que se centran en estrategias de afrontamiento, ya sea a nivel individual o grupal han proliferado en los últimos años. A pesar de esto la mayoría de especialistas reconocen las limitaciones de estos trabajos y su eficacia reducida al reducirse las actuaciones a un contexto en el que ya se ha producido el problema y no a su raíz (Kelchtermans y Strittmatter, 1999; Kyriacou, 2003; Vandenberghe y Huberman, 1999) limitando la faceta preventiva de la intervención. Newman y Beehr (1979) señalan incluso el poco rigor científico y metodológico de algunas de estas intervenciones.

Guerrero y Rubio (2005) señalaban la inexistencia de medidas paliativas ni terapéuticas efectivas para hacer frente al estrés y al “Burnout” de los profesionales asistenciales y, en particular, de los que se dedican a la enseñanza. Los profesores con el síndrome no rinden adecuadamente y su presencia empeora la calidad de la enseñanza.

Paine (1982) señala los siguientes pasos a seguir dentro del proceso de intervención del “Burnout”:

- Identificar el síndrome, su prevalencia y efecto en los diferentes niveles de intervención.
- Prevenir, informar y preparar para su afrontamiento.
- Mediar: reducir o invertir el proceso que lo ha desarrollado.
- Restablecer: aplicar un tratamiento.

De igual modo, este autor plantea la necesidad de establecer el nivel en el que se desarrolla la intervención, aconsejando que la intervención no se restrinja a

un único nivel, sino que considere todos los que afectan a la persona de manera directa o indirecta; intentando lograr un ajuste persona-ambiente, bajando los niveles del síndrome y previniéndolos para un futuro:

- Individual: integra el fortalecimiento de la persona para el afrontamiento al estrés laboral.
- Interpersonal: se relaciona con la formación en habilidades sociales y desarrollo del apoyo social en el contexto laboral.
- Organizacional: cambios generales en la estructura y procedimientos de la institución, la política, etc.
- Lugar de Trabajo: alude a la modificación del entorno laboral inmediato con el fin de reducir o eliminar los estresores

Álvarez y Fernández (1991) clasifican en dos categorías los distintos estudios revisados en su trabajo sobre la prevención y el tratamiento del “Burnout”: la prevención primaria, que engloba aquellos estudios que aportan propuestas sobre aspectos que han demostrado experimentalmente ser relevantes para prevenir el síndrome; y la secundaria, que engloba estudios que comparan técnicas de intervención. Otros autores (Cherniss, 1990; Burke et al., 1996; y Guerrero, 2003a) han concluido que la forma más eficaz de enfocar la prevención y el tratamiento del burnout se orienta hacia la intervención tanto a nivel individual o personal como social y organizacional.

Carruth (1997) en su investigación con directores de California, apunta como posibles estrategias a tener en cuenta para intervenir en la prevención y reducción del “Burnout”, las siguientes indicaciones:

- Exponer y asimilar en el centro las bases de relación de poder que tienen los directores dentro de su organización para que repercuta de forma positiva sobre el incremento en la confianza en su poder personal.
- Entre las funciones de los directores debe figurar la de familiarizarse y adquirir conocimiento sobre “Burnout”.

Desde la sanidad pública figuran como objetivos de intervención el logro de una calidad de vida, prevención y cuidado, de tal forma que se optimice la calidad de vida mediante la implantación de programas que promuevan la salud y la prevención de procesos degenerativos. Desde la Psicología de la Educación y las Ciencias de la Educación se debe igualmente trabajar en la consecución de este fin. La intervención en y desde las instituciones educativas es un derecho y deber para prevenir e intervenir en las consecuencias que pueden llegar a derivarse del desgaste psíquico de esta profesión.

En el "Burnout" la intervención es más fácil cuando nos encontramos en las primeras fases. Siguiendo a Maslach y Leiter (1999), el docente se puede percatar del síndrome en fases muy avanzadas pero no siempre se dará cuenta en las fases iniciales, pues los cambios que note en su humor, en su actitud ante el trabajo o los demás, las atribuirá a otras causas pero no al "Burnout". Los compañeros de trabajo (e incluso los propios alumnos) juegan en estas fases iniciales un papel muy importante pues son el mejor sistema de alarma precoz.

A este respecto, Wood y McCarthy (2002) señalan que es mejor identificar y eliminar las raíces del Cansancio del profesor antes de que el síndrome se desarrolle a la par que nos recuerdan la tradicional clasificación de los tres niveles de prevención existente: prevención Primaria (reducir la incidencia de los nuevos casos); Secundaria (tratamiento de los síntomas antes de que se conviertan en un desorden); y Terciaria (intervención para prevenir la recaída a las personas que recientemente han sufrido el desorden).

Respecto a la prevención primaria Wood y McCarthy (2002) señalan que las prácticas de organización que previenen el agotamiento de profesor son generalmente aquellas que permiten control de los profesores sobre sus desafíos diarios. A nivel individual, la autoeficacia y la capacidad de mantener la perspectiva respecto de los acontecimientos diarios se describen como "parachoques de ansiedad" (Greenberg, 1999). A nivel institucional Kyriacou (2001), ofrece las siguientes pautas para los centros educativos:



- Consultar a los docentes los asuntos que afectan directamente a su labor docente como el desarrollo del plan de estudios o la planificación de aula.
- Proporcionar recursos e instalaciones adecuados y apoyar a los profesores en la práctica de la instrucción.
- Proporcionar descripciones de objetivos claros y reconducir la ambigüedad y conflicto de rol.
- Establecer y mantener líneas abiertas de comunicación entre profesores y administradores para proporcionar el apoyo administrativo y la regeneración de funcionamiento que puedan actuar como parachoques contra la tensión.
- Tener en cuenta y fomentar actividades de desarrollo profesionales como mentoring e interconexiones, que favorezcan el sentido del logro.

En cuanto a la prevención secundaria señalan que los síntomas de tensión docente pueden tomar muchas formas (Brown y Ralph, 1998). Siguiendo las conclusiones de trabajos anteriores (Troman y Woods, 2001) los autores señalan los siguientes síntomas alarma de tensión y agotamiento docente:

- Dificultad de concentración.
- Sentimiento de sobrecarga laboral.
- Deterioro en las relaciones con los compañeros.
- Sentimiento general de irritación hacia lo escolar.
- Experimentando insomnio, desórdenes digestivos, dolores de cabeza, y palpitaciones de corazón.
- Incapacidad e inhabilidad para funcionar profesionalmente en casos severos.

A partir de una recopilación de trabajos, proponemos a continuación sugerencias y estrategias útiles para intervenir y manejar el afrontamiento del “Burnout” enfocadas bajo una triple perspectiva: individual, social e institucional, siendo necesario intervenir desde las tres, tanto a nivel preventivo como bajo intervención específica si se considera necesaria (Figura 13.1.). Cabe destacar que las estrategias recogidas no son en ningún momento excluyentes, sino que deben ser consideradas como complementarias en función de las necesidades de cada individuo, organización y sociedad.

### **5.2.1. MANEJO CENTRADO EN EL INDIVIDUO**

El conjunto de estrategias individuales son acciones que las propias personas, docentes, pueden llegar a poner en práctica para intentar desde su mano intervenir y prevenir el síndrome. Este tipo de estrategias constituyen el nivel de actuación más habitual dentro del "Burnout", hecho criticado por Maslach (2003) al indicar que estas intervenciones sólo mitigan los efectos del Agotamiento Emocional siendo muy difícil que actúen sobre las otras dos dimensiones del síndrome, así como mostrar sus reticencias sobre la capacidad del individuo para controlar todos los estresores laborales. Nosotros consideramos que tanto las estrategias basadas en la intervención sobre el individuo como las centradas sobre la organización son necesarias, complementarias y no excluyentes, y que cada una actúa e interviene sobre una parte específica de la complejidad del síndrome. Así, las individuales ofrecen resultados a corto plazo mientras que las organizacionales las ofrecen a medio-largo plazo.

### **MEJORAR LA CALIDAD Y NO TANTO LA CANTIDAD DEL TRABAJO**

Maslach y Leiter (1999) presenta una serie de estrategias para lograr este objetivo:

- Establecer objetivos realistas: en la profesión docente, como en la mayoría de las dedicadas al campo humanitario, es frecuente la presencia de ideales utópicos, situaciones imposibles de solucionar con la acción individual del profesional. De ahí que fijarse objetivos específicos, factibles en función de nuestras capacidades y limitaciones sea más beneficiosos para evitar el fracaso en nuestro medio laboral. Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández (1999b) destaca la necesidad de desarrollar un sentido de realismo sobre el trabajo del docente que permita proponer metas reales y encajar mejor los fracasos relativos que siempre se dan en la enseñanza. De igual manera muchos profesores se identifican con la imagen idílica de profesores como ayuda, salvador, donde la relación interpersonal juega un papel muy importante, sin embargo, esta imagen tiene poco que ver con la realidad cotidiana (Bayer, 1984; Martínez, 1984), ajustar esta imagen es muy importante.

- Realizar los mismos actos pero de manera diferente, huyendo de la rutina al proporcionar sentido de autonomía y libertad personal.
- Hacer-pensar: ante una situación delicada es aconsejable pararse un momento a reflexionar y pensar antes de dar una respuesta inadecuada. Conviene hacer pequeños descansos evitando las prolongaciones en las largas jornadas.
- Distanciarse de las cosas: cuando la implicación es muy acentuada la probabilidad de sufrir “Burnout” aumenta, por lo que se recomienda tomar cierta distancia y evitar sacar del trabajo los problemas.

### **CUIDAR DE UNO MISMO Y DE LOS DEMÁS**

A veces por muy buenas intenciones que tengamos con respecto a nuestros compañeros, si no somos capaces de cuidarnos a nosotros mismos no estaremos en condiciones de ayudar a los demás. Algunas estrategias que se recogen en la literatura pueden ser:

- Acentuar los aspectos positivos: es frecuente centrarse en los aspectos negativos de las interrelaciones, de tal forma que los aspectos positivos pasan a un segundo plano sin prestarlos atención. Esta situación se acentúa cuando los usuarios de nuestros servicios; es decir, una gran parte de la comunidad educativa, no agradecen la atención prestada. El profesional necesita refuerzos positivos.
- Establecer límites y fronteras: Maslach y Leiter (1999) aluden al término “decomprensión” para significar la importancia de realizar una desconexión con el medio laboral de forma progresiva al salir del trabajo.
- Favorecer situaciones en las que se desarrollen experiencias de logro: las propias experiencias, la estructura, el contenido y los patrones de conducta seguidos en el pasado para abordar situaciones tanto ante resultados satisfactorios como fracasos son una de las fuentes más importantes para generar juicios de capacidad individual, grupal o colectiva. De ahí, la importancia de analizar el tipo de atribuciones causales que las personas realizan; cuando una persona con juicio elevado de autoeficacia se enfrenta a un resultado positivo lo achaca a su capacidad (atribución interna y estable), pero si tiene baja

autoeficacia lo hará atribuyéndolo a la suerte (externa e inestable). Por el contrario, frente a un fracaso, la persona con juicio elevado lo centrará en su esfuerzo (interna estable) pero con baja lo atribuirá a falta de capacidad (interna estable). Por esta razón, uno de los focos en lo que centrarse en la prevención del “Burnout” son los procesos de atribución ante un feedback de ejecución, proporcionando experiencias de logro.

- Incrementar los recursos personales de resistencia: planteado dentro de un contexto emocional, los recursos de las personas juegan un papel muy importante al otorgar importancia a las habilidades positivas personales relacionadas con el “engagement”. Garros (2002) considera que los recursos personales de resistencia delimitan un conjunto de variables importantes para conocer y predecir las fuentes de resistencia al desgaste profesional. Educar y fomentar estos procesos implica trabajar la personalidad resistente fomentando una actitud ante la vida que implica el compromiso, control y reto; de igual manera, se ha de fomentar el optimismo, la autoestima y la competencia emocional.
- Entrenamiento en habilidades interpersonales y de negociación. Entre todas las habilidades que un buen profesional de los servicios humanos debería tener, Maslach (1982) destaca la asertividad.
- Coger vacaciones o días de descansos tras un esfuerzo prolongado, independientemente de los resultados obtenidos. Evidentemente esta acción no es posible en el mundo de la docencia donde el calendario escolar es fijo e inamovible, pero podemos reconvertirlo en una disminución del ritmo laboral o de nuestras propias exigencias.
- Mantener la vida privada, o al menos intentar equilibrar el trabajo y la vida privada: consecuencia de las anteriores. Los amigos y/o las parejas son una importante vía de descarga de las tensiones. Tener actividades, hobbies que nos ayuden a encontrar otros alicientes en la vida a parte del trabajo es fundamental. Cherniss (1995) realizó un seguimiento durante doce años a 26 profesionales con inicio de “Burnout” viendo que los que mejor recuperación mostraban tenían el mejor balance entre trabajo y vida privada.
- Cambio de trabajo: es un último recurso para las personas que sufren altos niveles de “Burnout”. Hay que tener en cuenta que si se cambia de trabajo por

este motivo debe ser un “auténtico” cambio, planteándonos que en ocasiones hay errores en las elecciones profesionales. Cherniss (1995) indica que este cambio ha de ser significativo en términos de impacto, reto intelectual y crecimiento personal.

- Tratar específicamente los trastornos psiquiátricos si aparecen y visitar al especialista cuando el problema empieza a tomar cuerpo. Farber (1990) propone tres tipos de perfil de “Burnout” que debido a sus características diferenciadoras requerirán un tratamiento diferente: rendido (la persona esencialmente se agota, su modo de actuar se vuelve superficial, confrontando con mucho estrés y poca gratificación), clásico o frenético (el trabajo individual crece fuertemente hasta el punto de dejar exhausto al trabajador, que busca gratificación para igualar el alcance del estrés experimentado) y contradesafío (el trabajador no sufre alto grado de estrés, pero su trabajo se caracteriza por una elevada monotonía y baja estimulación, no ofreciendo suficientes recompensas laborales al empleado). El autor señala que la tipología no es importante en sí misma, sino que se debe focalizar la atención en las consecuencias que se derivan de cara a la intervención y recoge como principios fundamentales los siguientes:
  - Los terapeutas deben abordar el “Burnout” como si fuera un hecho individual y único de cada persona.
  - La intervención debe ser integral.
  - Los tratamientos (cognitivo-conductual, psicodinámico, etc.) deben ser combinados según las necesidades de cada individuo, en función de la tipología a la que se ajusten.
  - El terapeuta debe desarrollar una buena habilidad de empatía.
- Belloch y Baños (1993) demuestran que existe una fuerte relación entre determinados hábitos comunes (comer y hacer ejercicio regularmente, controlar el peso, beber con moderación, etc.) y el mantenimiento de la salud a largo plazo. Aunque la relación causa-efecto aún no está demostrada, existen implicaciones que apoyan esta vía, por lo que adoptar y promocionar estilos de vida saludables es un punto positivo.
- Trabajar desde la Inteligencia Emocional: Manassero et al. (1999b) resalta la conveniencia de un control y conocimiento sobre las propias emociones que

ayuden a la reflexión y mejor adecuación en nuestras estrategias de actuación. Tomando como referencia a Galindo (2006) el riesgo emocional depende del grado de conocimiento que tengamos de nosotros mismos. Por lo tanto cuanto más me conozca menor riesgo emocional correrá el docente. Dado que el “Burnout” tiene un componente emocional muy importante puede ser de gran ayuda en su prevención. Farber (1991) destaca la importancia de la “preocupación despegada” (detached concern) concepto que recoge el desarrollo de una actitud por la cual se crea un punto medio de implicación del profesor con su excesivo celo profesional evitando que llegue al agotamiento y frustración que conducen a adoptar actitudes de frialdad, distanciamiento o cinismo, característicos de la dimensión de Despersonalización del “Burnout”. La preocupación despegada es un estado por el cual el docente está en disposición completa e implicado profesionalmente con sus alumnos, pero emocionalmente desapegado de su progreso y de sus problemas.

- Informarse y formarse a través de diferentes publicaciones. El objetivo se centraría en mejorar el conocimiento sobre el síndrome o síntomas que pueden ser similares. A medida que crece el conocimiento sobre el “Burnout” aumentan los materiales centrados en los aspectos específicos del síndrome. Sin embargo, tal y como señalan Schaufeli et al. (1998) existe el riesgo de que el lector identifique los síntomas expuestos como parte de una realidad que puede no padecer, por lo que además de hacer referencia a los síntomas los autores consideran necesario incluir en estas publicaciones aspectos positivos, como recursos y estrategias de afrontamiento.
- Howard y Johnson (2004) basándose en las conclusiones de su estudio cualitativo realizado en escuelas de zonas deprimidas de Australia considera que despersonalizar los incidentes estresores es buena estrategia de prevención y recoge que debería incluirse en la formación de los docentes.
- Aprender a organizar su tiempo, a concentrarse en sus tareas sin dejarse distraer por reuniones o llamadas, y sobre todo, a comunicar su sobrecarga, saber decir “no puedo”. Todas estas indicaciones entrarían dentro de la técnica manejo eficaz del tiempo.

### **USO DE TÉCNICAS**

Bajo el nombre de técnicas paliativas se agrupan aquellas que se centran en reducir la experiencia emocional de estrés causado por diversos factores sobre los que se actúa (Kyriacou, 1987, 2003).

En ocasiones puede resultar difícil o imposible modificar ciertas condiciones ambientales que pueden ser causa o factor de mantenimiento del síndrome. En estos casos, se puede enfocar al docente al manejo de la situación entrenando ciertas habilidades y estrategias. A continuación se recogen las más utilizadas en este campo.

- Técnicas de relajación física y mental: están orientadas a reducir la activación fisiológica y el malestar emocional y físico provocado por las fuentes de estrés laboral. Las técnicas de control de la activación entre las que se encuentran la técnica de Jacobson (1929), entrenamiento autógeno (Schultz, 1932), respiración, meditación, yoga y/o relajación (Travers y Cooper, 1997). etc. presentan la ventaja de que una vez consolidado su entrenamiento se tiene la posibilidad de utilizarlas en cualquier medio, ya sea laboral, familiar o social. No obstante, cabe indicar que cuanto más nivel de “Burnout” sufra un sujeto su nivel de activación de base será mayor por lo que le podría costar más su aprendizaje, necesitando un mayor apoyo inicial externo. En cuanto a las técnicas de control de respiración, Labrador (1996) explica que las situaciones estresantes provocan respiración rápida y superficial, lo que implica un aumento de la tensión general del organismo. Estas técnicas consisten en facilitar al individuo el aprendizaje de una forma apropiada de respirar para que en situaciones de estrés pueda controlar su respiración de forma automática lo que le permitirá una adecuada oxigenación del organismo.
- Biofeedback: información sobre el estado biológico del propio sujeto para ayudar a modificar y controlar de forma voluntaria las funciones corporales: ritmo cardíaco, tensión muscular, presión sanguínea, etc. Sus beneficios incluyen entre otros, disminución de la ansiedad, hipertensión, cefaleas, etc. Nicholls (1975, en Moriana y Herruzo, 2003), con profesores en periodo de formación, utiliza el biofeedback para monitorizar la medida de ansiedad, obteniendo una reducción significativa de ésta.

- Uso de autorregistros y autovaloraciones: conocer la magnitud del “Burnout”, de qué depende, bajo qué circunstancias se mantiene y desarrolla es fundamental para la persona que lo sufre. El uso de los diferentes cuestionarios que hay en el mercado (si bien el MBI es el único que ofrece un punto de corte que permite establecer el nivel de “Burnout”) nos ayuda en esta tarea. Por otro lado, el registro de la propia conducta mediante “diarios de estrés” permite identificar las situaciones a las que se asocian en mayor medida los síntomas, pensamientos, sentimientos y formas de afrontar las diferentes situaciones. Este método, además de permitir una mayor autoconocimiento de la persona pueden servir de gran ayuda para establecer el método de intervención desde una terapia individual.
- Mantenimiento de buenas condiciones físicas mediante hábitos saludables, prácticas de ejercicio. Un ejercicio moderado de entre 5- 30 minutos realizado de forma regular ayuda a disminuir los niveles de ansiedad, característica asociada muy frecuentemente al “Burnout”. Travers y Cooper (1997) recomiendan hacer ejercicio físico, yoga, relajación y viajes. Fernández-Castro et al. (1994) señalan que cuanto mayor es el nivel de “Burnout” del docente peores hábitos de salud suelen presentar.
- Programas para adquirir destrezas de afrontamiento: en la literatura encontramos dos bloques principales de estrategias, las instrumentales y las de carácter paliativo.

En un primer bloque se presentan las estrategias instrumentales (tienen como objetivo adquirir destrezas para la resolución de problemas, enseñar a los sujetos a que vuelvan a evaluar y reestructurar las situaciones que les producen estrés o que son problemáticas). Entre estas técnicas destacan la identificación de distorsiones cognitivas, detección de pensamientos, entrenamiento en reatribución cognitiva, reestructuración cognitiva (Calvete y Villa, 1997; Friedman, 2000), inoculación al estrés (Calvete y Villa, 1997; Sharp y Forman, 1985), autoinstrucciones (Payne y Manning, 1990; Calvete y Villa, 1997), entrenamiento en autoverbalizaciones y autoeficacia (Evers, Gerrichhausen y Tomic, 2000), autorreforzamiento y evitación (Friedman, 1999), utilización de contingencias adecuadas, análisis de tareas, reforzamientos progresivos y control de problemas en clase (Valero, 1997), desensibilización sistemática (Giblin, 1972; Esteve,



1999), entrenamiento en solución de problemas (D'Zurilla y Goldfried, 1971), autocontrol, terapia racional emotiva (TRE; Ellis, 1962) counseling, asesoramiento técnico (Kyriacou, 2003; Ortiz, 1995), toma de decisiones, entrenamiento en asertividad (Lange y Jakubowski, 1976), manejo eficaz de tiempo (Reiner y Hartshorne, 1982), programas basados en la retirada de atención, de refuerzos, timeout, control de contingencias (Polaino-Lorente, 1982), prácticas de simulación con técnicas de aprendizaje de destrezas sociales para formación de profesores de secundaria (Esteve, 1997), técnicas de resistencia y habilidades de afrontamiento (Bernshausen y Cunningham, 2001), habilidades relacionales y comunicacionales (Ortiz, 1995), u orientaciones psicodinámicas (aunque son poco conocidas y utilizadas, Andrianopoulos (2001) nos indica el uso de la psicoeducación y asesoramiento).

A continuación se detallan las técnicas de este bloque que más atención tienen en la literatura revisada:

- Programas de intervención para generar juicios de autoeficacia percibida. Son varios los programas que se han podido recoger en la bibliografía consultada. Latham y Saari (1979) desarrollaron su programa de formación para generar juicios de autoeficacia basándose en el seguimiento de tres fases. En un primer momento se hace uso del modelado para mostrar a los supervisores o jefes las habilidades interpersonales necesarias para cubrir su puesto laboral de manera eficaz; es necesario entrenamiento en liderazgo ya que se intenta influir en la moral y eficacia del equipo de trabajo para mejorar la productividad, de ahí que se seleccionen aquellas competencias técnicas asociadas al puesto laboral en las que los supervisores puedan influir a través de sus habilidades interpersonales, una vez seleccionadas se presentan en un video con un modelo enfrentándose y resolviendo la situación, utilizando diferentes estrategias para favorecer la motivación de los trabajadores. En un segundo momento se presentan escenarios de conducta reales donde los supervisores puedan discutir los métodos de trabajo más eficaces mediante el uso del rol-playing para poder obtener un feedback que les permita mejorar sus habilidades. Por último, y con el objetivo de transferir las habilidades aprendidas al ámbito laboral los supervisores reciben indicaciones para usar las habilidades aprendidas durante

una semana, tiempo tras el cual se convoca una nueva reunión para revisar las dificultades y los éxitos.

Bandura (1986), desde el concepto de autoeficacia, nos indica cuatro fuentes (la propia experiencia, observación, persuasión e interpretación de estados fisiológicos) desde las cuales se pueden generar juicios de capacidad en los programas de formación, siendo necesario combinar tres elementos en estos programas:

- Fomentar habilidades básicas necesarias para el puesto de trabajo estableciendo reglas y estrategias de funcionamiento a través de un programa de formación por modelado instructivo.
- Uso de prácticas de simulación para que se puedan generar los juicios de capacidad. Estas prácticas deben ser cercanas a la realidad laboral donde el empleado pueda desarrollar mayor confianza en sus capacidades.
- Presentar situaciones de trabajo cotidiano donde se puedan poner en práctica y transferir las habilidades ya generadas, favoreciendo la percepción de logro y dominio de las competencias.

Gist, Bavetta y Stevens (1990) desarrollan un programa de formación a través del modelado guiado de habilidades de negociación. Siguiendo un modelo semejante al presentado anteriormente por Latham y Saari (1979) estos autores sugieren que en la última fase hay que incitar a los empleados a anticipar aquellas situaciones que son potencialmente estresantes, pensar en la manera de superarlos, evaluar la eficacia de las estrategias y utilizar refuerzos internos para mantener el esfuerzo.

Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2007) realizan una adaptación del programa de Latham y Saari (1979) consistente en seguir los mismos tres pasos pero operativizando cada uno y señalando cómo deben realizarse en cada una de las tres fases. En la tabla 5.2.1. se recoge la temporalización que los autores indican como adecuada en el desarrollo de este programa.

**Tabla 5.2.1. Temporalización del programa de formación para prevenir el “Burnout” en los docentes de Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2007)**

Estrategias	Fuentes de autoeficacia
Fase 1. Modelado instructivo	
A. Elaborar un listado de:  - Competencias técnicas asociadas al puesto de trabajo.  - Situaciones percibidas como amenazantes.	- Interpretación de los estados fisiológicos desencadenados ante situaciones estresantes.  - Conocimiento de las experiencias vividas como estresantes en el pasado.
B. Dividir las competencias técnicas en subtareas.	Las experiencias propias y vicarias en el desempeño de la profesión.
C. Presentación de un modelo afrontando dichas situaciones utilizando diferentes estrategias y resolviendo las situaciones con éxito.	- Observación o modelado vicario. “Si él puede, yo también”.  - Persuasión del modelo a través de sus mensajes o verbalización de estrategias.
Fase 2. Desarrollo de experiencias previas en un simulador y/o a través de role-playing	
A. Presentar escenarios de conducta reales para discutir los métodos de trabajo que resultarán útiles para resolverlos.	A través de experimentar el logro en situaciones parecidas a las laborales, experiencias de resolución de problemas y desarrollo de habilidades.
B. Role-playing	
Fase 3. Transferencia de habilidades al contexto real	
A.Proporcinar situaciones para usar las habilidades aprendidas durante una semana.	Genalización de juicios de autoeficacia a vida real utilizando las cuatro fuentes.
B.Evaluación de dificultades y logros.	
C.Anticipar estrategias para afrontar problemas futuros.	

Bandura (2000) señala que aunque cada vez son más los programas que usan el modelado guiado, hay programas que fracasan al no desarrollar la tercera fase de generalización de juicios de autoeficacia a la vida real y la anticipación de estrategias que les permitan afrontar malos resultados.

- Entrenamiento en solución de problemas: el uso de estrategias centradas en el problema previene el desarrollo del síndrome (Gil-Monte, 2007). Estas estrategias tienen como objetivo que la persona aprenda a resolver las situaciones

problemáticas de manera eficaz actuando de forma directa sobre el estresor y facilitando la elicitación de soluciones. La técnica conlleva una serie de pasos que implican identificar y analizar el problema, establecer objetivos, elaborar soluciones, analizar sus consecuencias, elegir la solución, ponerla en práctica, evaluar resultados y proponer mejoras (Gil-Monte y Peiró, 1997).

- Valoración cognitiva o toma de perspectiva (Matteson e Ivancevich, 1987): el objetivo consiste en enseñar al sujeto a valorar los estresores desde una perspectiva más realista, estimulándole a hacerse preguntas que le lleven a poner en duda sus procesos habituales de evaluar acontecimientos y haciéndole consciente de los aspectos más positivos asociados a situaciones negativas.
- Terapia racional-emotiva (TRE): Ellis (1962) plantea básicamente un planteamiento basado en una secuencia que expone que las consecuencias emocionales y conductuales que aparecen ante un suceso activador están directamente relacionadas con las creencias del sujeto sobre ese acontecimiento más que con el propio acontecimiento como tal. Estas cogniciones que se derivan muestran las ideas irracionales que se pueden dar dentro de los trabajadores de los servicios humanos (Edelwich y Brodsky, 1980). La reestructuración cognitiva es el pilar central de esta terapia. Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2007) señalan que la TRE es una herramienta muy usada en la prevención del "Burnout" con efectividad manifiesta en estudios desarrollados con este propósito (Malkinson, Kushnir y Weisberg, 1997).
- Entrenamiento en inoculación de estrés (Meichenbaum, 1977): esta estrategia combina varias técnicas para modificar la forma de procesar información del sujeto sobre las situaciones estresantes enseñándole habilidades cognitivas y conductuales para reducir las reacciones improductivas ante el estrés. Su estructura gira en torno a tres fases: fase educativa o de conceptualización, de ensayo o adquisición de habilidades y de aplicación o consolidación. En grupos de enfermeras esta técnica ha demostrado ser muy útil (Freedy y Hobfoll, 1994; West, Horan y Games, 1984).

- Modificación de expectativas irreales: autores como Freudenberg y Richelson (1980), Edelwich y Brodsky (1980) o Meier (1983) indican la importancia de las expectativas profesionales señalando al síndrome como la consecuencia de expectativas irreales sobre la profesión elegida. Las técnicas de modificación de expectativas se basan en el análisis de experiencias profesionales iniciales y en la identificación de sus posibles problemas de formulación, más en concreto en torno al concepto de frustración. El proceso de reflexión sobre las expectativas profesionales y su crítica profesional permite un planteamiento más real de la profesión y la reformulación de expectativas más positivas, alcanzables y ajustadas a la realidad.

Dentro de este ámbito, destacan los trabajos de Neves de Jesús y Esteve (2000), que realizan un programa de formación con 19 profesores basado en habilidades de “coping”, asertividad, trabajo en equipo y reconstrucción de pensamiento e ideas sobre la enseñanza. Eder (1971), utiliza grupos en seminarios con técnicas de counseling para propiciar la solución de problemas expuestos por el grupo, concluyendo que exponer los problemas de un profesor a un grupo de compañeros de profesión resulta una experiencia reconfortante, ya que los docentes se sienten comprendidos, intercambian opiniones y se dan consejos, observan que su problema no es exclusivo de ellos, que lo mismo le sucede a otras personas, incrementan su compañerismo y la fuerza suficiente para afrontar situaciones y enfrentarse a los problemas diarios en el aula. Para Endes (1996), la importancia del uso de técnicas de reestructuración cognitiva se avala con los resultados obtenidos con docentes por un psicólogo escolar, al encontrar que el tratamiento era menos efectivo para los docentes con altos niveles de creencias irracionales que para los que presentaban niveles más bajos.

En un segundo bloque figuran las estrategias de carácter paliativo (cuyo principal objetivo es adquirir destrezas para el manejo de las emociones (Graves, 2001) y enseñar a identificar las primeras fuentes del “Burnout” a la vez que se entrenan estrategias de afrontamiento (Brock y Grady, 2000) destacando el manejo de sentimientos de culpa, etc.

Para Gil-Monte y Peiró (1996) la evidencia empírica parece demostrar que las estrategias instrumentales son más efectivas que las de tipo paliativo. Cheek, Bradley, Parr y Lau (2003) observan que el uso de terapias cognitivo-conductuales junto con musicoterapia tiene mejores resultados frente al “Burnout” que el uso de terapias de corte cognitivo-conductual únicamente.

- Terapia musical: hay muy poca investigación acerca del uso de la musicoterapia como posible intervención ante el “Burnout”. Su metodología está basada en el hecho de que la música permite una forma de expresión que en ocasiones no es posible realizar con palabras (Kerr, Walsh y Marshall, 2001; Yon, 1984). Dentro de este campo destacan autores como Hanser y Thompson (1994); Hendricks, Robinson, Bradley y Davis (1999). Cheek et al. (2003) llevan a cabo una investigación con 51 docentes de primaria de Estados Unidos observando que la intervención, durante 6 semanas, de terapias cognitivas combinadas con musicoterapia contribuye a mejorar los niveles del síndrome (medido con el MBI) en mayor medida que la intervención cognitiva únicamente. Este resultado pone de manifiesto que los profesores que participan en terapias combinadas tienen la oportunidad de aprender estrategias de afrontamiento más efectivas. Los autores son conscientes de la escasa representatividad de la muestra pero lo apuntan como una línea futura sobre la cual trabajar. Trallero (2006) lleva a cabo una investigación con maestros de Primaria de la provincia de Barcelona que asisten a un Taller de Musicoterapia Autorrealizadora (MTA) para tratar el estrés docente y prevenir el “Burnout”. El estudio se realiza con un grupo de 8 maestros que reciben el tratamiento frente a un Grupo Control, que no recibe ningún tratamiento. Tras ocho meses de tratamiento se determina una importante disminución de Ansiedad y Cansancio Emocional en el Grupo Experimental, frente a un aumento considerable de estos mismos parámetros en el Grupo Control. La autora concluye que el tratamiento con MTA permite a cualquier persona sin conocimientos musicales aprender técnicas eficaces para poner en práctica en su vida cotidiana, con resultados muy beneficiosos.
- Sonnentag (2005) considera que es necesario tener en cuenta la experiencia del “Burnout” en las situaciones diarias y considerar cómo las personas viven con los diferentes niveles del síndrome cada día, basándose en el concepto de la “vida

como es vivida” (Bolger, Davis y Rafaeli, 2003), donde se propone hacer un análisis de las características situacionales y las interpretaciones individuales asociadas con la experiencia de los síntomas del “Burnout”. La autora, basándose en las conclusiones de Ekstedt, Akerstedt y Söderström (2004) recoge que es factible y aconsejable el uso de diarios en la investigación e intervención sobre “Burnout”.

- Pines (2002b) recoge una vía de intervención desde la perspectiva psicoanalítica-existencial. El acercamiento a la intervención desde esta corriente incluye tres pasos: Identificar los motivos conscientes e inconscientes de la elección de la carrera profesional de la persona y valorar cómo esperan que ésta les proporcione su sentido existencial. Identificar los motivos del fracaso a la hora de obtener el sentido existencial del trabajo y cómo este sentido de fracaso se relaciona con el agotamiento. Y por último, ser conscientes que los cambios que se identifican permiten al individuo obtener la existencialidad del trabajo. El primer paso requiere una exploración detallada de las experiencias vividas en la niñez, incluyendo su papel en el seno familiar; las relaciones con cada uno de los padres y la relación entre éstos; analizar los empleos de los padres, aficiones, aspiraciones profesionales, y satisfacción de vida. Para el autor las experiencias de la niñez tienen que ser examinadas en términos de su influencia sobre la opción de la carrera profesional. La exploración de la relación entre las experiencias de niñez y la opción ocupacional así como los objetivos y expectativas ante el inicio de la carrera profesional, facilitan información de cómo la persona espera que la profesión escogida le provea de sentido existencial. Los cambios de identificación que permiten al individuo obtener la existencialidad del trabajo requiere elaborar conexiones entre las experiencias de la niñez, los objetivos ocupacionales frustrados, y la experiencia de agotamiento. Una vez que se obtienen estas conexiones es posible examinar varias opciones que permiten a la persona darse cuenta de la nueva importancia existencial del trabajo. El autor muestra ejemplos de intervenciones realizadas satisfactoriamente desde esta perspectiva en diferentes campos profesionales, tanto en Israel como en Estados Unidos, a modo tanto de terapia individual como de grupo.

Paula (2004) recoge la necesidad de incluir en la formación del docente de estrategias de afrontamiento activo frente a situaciones estresantes de cara a

aumentar los recursos personales de los profesionales para hacer frente a los procesos de estrés.

Moriana y Herruzo (2004) señalan que uno de los aspectos más relevantes de las técnicas que acabamos de señalar es que en la mayoría de ellas no se han utilizado de forma sistemática ni científica con el colectivo docente, y que si bien aparecen en la literatura como potencialmente reductoras de estrés y ansiedad se acogen a resultados obtenidos con poblaciones clínicas, adoleciéndose de estudios aplicados de forma individual o colectiva sobre la comunidad docente, quizás debido a las dificultades metodológicas de su realización.

### **5.2.2. MANEJO CENTRADO EN LA INSTITUCIÓN / ORGANIZACIÓN**

Como ya hemos comentado previamente, para que la intervención sea óptima, se deben abarcar todos los niveles, y el organizacional/institucional puede ser el más costoso pero también el que logre los cambios más efectivos (Leiter y Maslach, 2000).

Bajo esta denominación se engloban las estrategias que la administración puede desarrollar para paliar el “Burnout”. Manzano (2000) plantea un punto importante al hablar de las “organizaciones con magnetismo”, donde la estructura de la organización es considerada un elemento fundamental. Consideramos que bajo este epígrafe el diseño institucional debe contemplar elementos estructurales y psicosociales.

### **SELECCIÓN INICIAL DEL PROFESORADO**

Hay autores que destacan la necesidad de producir profundos cambios en la selección y formación del profesorado (Debesse y Mialaret, 1980; Ortiz, 1995)

Berger (1976) recoge que la “seguridad” laboral que ofrece la condición de “funcionario” es un elemento que en muchos casos potencia la decisión de optar por un puesto en la educación pública, y más actualmente con la inestabilidad laboral



existente. En España, Polaino-Lorente (1985) plantea la necesidad de definir “un perfil que tipifique las características peculiares que debieran presumirse en cualquier candidato como profesor de Educación Especial” (pp. 72).

La selección de los futuros docentes se hace actualmente teniendo en cuenta únicamente cualidades intelectuales y memorísticas. Las capacidades relacionales tan importantes como una buena preparación teórica no son tenidas en cuenta tal vez por lo complejo y costoso que resultaría el proceso de selección; sin embargo, se deberían atender. Entre los autores que destacan esta estrategia de intervención encontramos a Ortiz (1995) que señala la importancia de seleccionar no sólo en base a criterios de conocimientos, sino también en otros aspectos, como la personalidad. Applegate (1988) conforme con esta idea indica que de este modo el proceso de selección de docentes mejoraría. En el informe Wall (1959) encargo por la UNESCO se pone de manifiesto la importancia de la personalidad del docente para que en caso de presentar rasgos de personalidad más desequilibrada puedan ser preparados antes de entrar a la profesión docente o no sean seleccionadas ya que su fragilidad no sólo supone un perjuicio para la persona que aspira a trabajar en la enseñanza sino que también perjudica a los alumnos.

Howard y Johnson (2004) consideran que la selección de docentes debería tener en cuenta que éstos tuvieran una fuerte moralidad.

Así pues, se trata de buscar el mejor ajuste puesto-persona, contemplando la carrera profesional de las personas y atendiendo a criterios globales y no meramente centrados en conocimientos.

### **DAR INFORMACIÓN COMPLETA Y ADECUADA**

Como comentábamos en la introducción de este bloque, los propios compañeros juegan un papel muy importante en la detección precoz del síndrome de “Burnout”. Aunque no depende únicamente de la capacidad de ver las señales de alarma en los compañeros, (ya que también se necesita disponibilidad y posibilidad de hablar con los compañeros de forma constructiva, los equipos directivos como superiores y los compañeros con los que tenemos mayor confianza, suelen ser los

más adecuados), sin una información adecuada esta posibilidad no sería ni siquiera factible.

Maslach (1982), propone informar sobre el síndrome de "Burnout" como una de las principales estrategias para su prevención. Manassero et al. (1999b) destaca esta estrategia como fundamental de cara a la intervención y prevención del "Burnout".

La falta de información desde una doble vertiente juega un papel crucial en la prevención del "Burnout". Por un lado el desconocimiento de la existencia de este síndrome y por tanto de la posibilidad de sufrirlo, y por otro la carencia de información acerca de los requerimientos emocionales de su trabajo, del riesgo de agotamiento, pudiendo derivar en que sus expectativas sean discordantes con la realidad.

El inevitable contraste entre lo esperado-deseado y la realidad favorece la tendencia al cansancio profesional. Las personas se sienten frustradas, desilusionadas, enfadas con ellas mismas y los demás porque las cosas no son como debieran idealmente haber sido. La falta de información sobre las fuentes de estrés emocional y sobre el riesgo del "Burnout" es, en la preparación y formación de los docentes (y en la mayoría de las profesiones) una omisión importante que hay que paliar.

Pero si la necesidad de información es un punto donde los principales autores están de acuerdo ¿Por qué existe aún esta falta de información? Entre los motivos recogidos en la bibliografía se destaca el hecho de que el "Burnout" sea considerado la antítesis del ideal profesional; que el conocimiento e intervención sobre el estrés profesional no es aún considerado esencial para el buen desempeño laboral, y la creencia de que muchos profesionales no elegirían un campo profesional si conociesen sus riesgos. Sin embargo, cuanto más completa sea la información a priori las sorpresas desagradables disminuyen por lo que el ajuste con el medio laboral es más satisfactorio para todas las personas implicadas.

Pero no sólo hay que ofrecer información acerca de factores emocionales. Una información realista que contenga aspectos relacionados con las tareas, las funciones que el profesor ha de desempeñar, sus derechos-obligaciones, etc. es imprescindible para abordar la prevención entendida como globalidad.

Una información realista que contenga al menos aspectos relacionados con las tareas y funciones que ha de desempeñar un profesor, sus derechos y obligaciones, orientaciones sobre las problemáticas que surgen habitualmente, información sobre el síndrome de “Burnout”, su génesis y desarrollo, y las estrategias para su manejo y control., son un elemento mínimo a incluir en los programas de prevención e intervención en “Burnout” (Henkel, 1988; Iwanicki, 1983; Todd-Mancillas y Johnson, 1987).

Guerrero (1996b) señala que se ha de prestar especial importancia a aspectos organizativos tales como definir las tareas determinando quién ha de realizar el trabajo y qué competencias son necesarias, definir objetivos (modelo educativo, planes de trabajo, etc.), precisar cómo ha de realizarse el trabajo, definir cómo se relaciona el centro, el departamento y el profesorado con el resto de instituciones y con la administración.

A nivel de intervención departamental, Benedito (1991) sugiere que los departamentos deben tener en consideración aspectos como el respeto del funcionamiento democrático, compartir tareas de gestión, administración y relaciones de comunicación e información, fomentar la participación, autoevaluación y la crítica responsable así como los procesos de resolución de conflictos, y crear un clima de cooperación y compromiso en las tareas profesionales.

### **ADOPTAR ENFOQUES DESCRIPTIVOS**

Los enfoques normativos están orientados a la formación del profesor como modelo “eficaz”, o del “buen profesor”; criticado en el monográfico de 1954 del “Journal of Educational Research” por Ryans (1960) dedicado a la investigación sobre el profesor y la eficacia docente. Este enfoque recoge las características del buen profesor en un momento histórico determinado (qué debe hacer y qué debe

pensar el buen profesor). Uno de los motivos por los que este enfoque se mantiene aún en vigor es porque se basado en una idea simplista muy arraigada en la imagen social del rol del profesor.

Gage (1963) manifiesta que la conducta del profesor se considera un reflejo de su personalidad, el buen profesor se piensa que lo es no por cómo actúa sino por lo que personalmente es. Sin embargo, no existen estos denominadores comunes, pese a que se mantengan en pie los estereotipos, y se continúen formando en ellos a los futuros docentes.

Formar sobre este enfoque crea una fuente de ansiedad en el campo profesional, de tal forma que si un docente no tiene éxito es porque no vale para esta profesión, porque no es buen profesor. Se autoculpa desde el primer momento porque no encaja con el modelo de profesional ideal, así la crisis en su identidad modificará su conducta, actitud y opinión sobre sí mismo, produciéndose una rápida desvalorización personal (Veenman, 1984). Otros docentes en esta misma situación, intentarán mantener la máscara del modelo normativo (Abraham, 1975) interiorizado por la angustia que puede suponer ser descubierto en el fracaso destruyendo así su autoconcepto, despreciándose por no responder a la imagen del profesor ideal y por tener además que fingir ante los demás.

Opuestamente, el enfoque descriptivo pone el éxito del profesor en dependencia de la correcta actuación como respuesta a una condición de interacción entre profesor-alumnos. De esta forma, el profesor corrige su actuación porque se otorga protagonismo a la posibilidad de adaptar las pautas de interacción y no a un ideal cerrado de lo que se presupone debe ser. Si se entiende la personalidad del docente desde un modelo multidimensional (Fulkerson, 1954) y se considera como un todo, se puede suplir un rasgo determinado sin por ello perder la profesionalidad (con recursos o con capacidades que se deban desarrollar). De esta forma se evita la relación ansiógena del enfoque normativo, la situación contextual puede reconocer las cualidades del profesor para su éxito. Se rechaza que el profesor eficaz sea el dotado con características de las que dependa su eficacia y se apoya el estudio de las características del profesor en una situación dinámica, que

defiende los recursos de éste para tener éxito aceptando que una misma situación se puede resolver con estilos de eficacia diferentes.

### **FORMACIÓN INICIAL ADECUADA A LA PRÁCTICA DOCENTE**

Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2007) recogen que la intervención preventiva se puede centrar en la formación y en la psicoeducación.

Un trabajo que facilite una formación continua y de calidad para sus trabajadores y que los someta a un proceso de promoción interna justa, que potencie su desarrollo profesional, previene sobremanera la aparición del síndrome de “Burnout” (Maslach, 1982). Zastrow (1984), señala la necesidad de crear programas de entrenamiento que proporcionen información adecuada sobre la realidad de la función docente.

Merín, Cano y Miguel (1995) nos recuerdan que no sirve de mucho diseñar de manera correcta los roles y tareas a realizar en un determinado puesto de trabajo si el profesional que lo tiene que desempeñar no está lo suficientemente cualificado para poder desarrollarlo.

Un aspecto relevante que resalta el informe TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey, 2009) es el relativo a la orientación, tutoría y formación que reciben los profesores que se incorporan a la enseñanza. En Brasil casi tres cuartas partes del profesorado ejercen en centros sin programas de formación inicial u orientación específica en el puesto de trabajo y en México y España esta cifra supera el 60%.

La falta de preparación de los profesores noveles es una realidad constatada, tanto en el plano organizativo como en el relacional, dejando que su formación cognoscitiva sea la que en un primer momento domine su actuación. Si antes de incorporarse a su función, se facilita al docente novel una formación adecuada sobre estrategias y comportamientos que le puedan ayudar a enfrentarse con la multitud de problemáticas que pueden sobrevenir en un día normal de trabajo, su respuesta ante situaciones problemáticas o generadoras de estrés aumentaría y mejoraría en

la calidad de las respuestas (Esteve, 1997; Gustafson, 1969; Maslach, 1982). Breuse (1984), puntualiza algo más esta propuesta centrándose en la formación del docente como persona.

Henkel (1988) se muestra en pro de una formación del profesor adecuada a la realidad, dotándole de estrategias de control de grupos, de desarrollo de habilidades sociales, técnicas de relajación, etc. Gold (1984) había señalado previamente la necesidad de una buena formación en temas que suelen estresar al docente tales como disciplina, manejo de roles, etc.

Los principales problemas prácticos con los que se suele encontrar un profesor novel son, entre otros:

- Identificación del sí mismo: característico del primer año de profesión, se aconsejan diversas técnicas como grabaciones en vídeo (microenseñanza) sin planteamientos normativos, análisis de la interacción educativa con estudio de códigos icónicos, gestuales, desplazamientos y no únicamente la interacción verbal (Flanders, 1970).
- Problemas derivados de la organización del trabajo en la clase y de problemas de disciplina (Honeyford, 1982; Veenman, 1984). El docente se encuentra al llegar a la práctica real con que no suele existir un acuerdo entre profesores y familia en cuanto a los objetivos del proceso de enseñanza con un marcado descrédito del concepto de disciplina. Esto, unido a que generalmente al profesor que llega en último lugar se le suele asignar el peor curso, es decir, el más conflictivo (Breuse, 1984) hace que ocasiones el profesor novel deba poner en práctica técnicas descriptivas como las que se mencionan a continuación:
  - Aprender destrezas escolares en situaciones simuladas (Grell, 1976, 1977).
  - Formación basada en la actuación o competencia (Cooper y DeVault, 1973; Johnson y Johnson, 1974).
  - Técnicas cognitivas (Polaino-Lorente, 1982; Coates y Thoresen, 1976) para reafirmar la seguridad del profesor en sí mismo y evitar acumulación de tensión en situaciones comprometidas. La técnica cognitiva se utiliza para operar sobre

los mecanismos de atribución con los que actúa el sujeto para evitar interpretaciones desproporcionadas o desagradables o formar esquemas de interpretación positiva.

- Problemas derivados de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La falta de profundización en problemas prácticos de la psicología del aprendizaje y la didáctica se materializan en los primeros años de docencia en la dificultad de hacer asequible el contenido del temario a los alumnos (dificultad de adaptar diferentes niveles y motivaciones, dificultad de flexibilizar la metodología, de identificar objetivos para la edad y el nivel, de organización del propio trabajo, el contacto con las familias y los propios colegas, etc.).

Howard y Johnson (2004) observa que proporcionar formación tanto a los futuros docentes como a los que ya lo son en áreas tales como manejo de conducta, programas de organización, manejo efectivo de recursos o preparación de las clases es un objetivo primordial en la prevención.

Anadón (2005) defiende la necesidad de formar a los futuros docentes desde su formación inicial en competencias emocionales, con el objetivo no sólo de prevenir el “Burnout”, sino también de aumentar su bienestar subjetivo.

Guerrero y Rubio (2005) recogen el acuerdo generalizado en cuanto a la falta de formación docente en habilidades prácticas y en estrategias que les permitan afrontar las tareas cotidianas, los requerimientos excesivos o el alto nivel de exigencias. En este sentido, los autores llevan a cabo un programa (financiado por de la Junta de Extremadura, la Consejería de Educación y los Fondos Feder) que pretende desarrollar competencias personales, profesionales y emocionales en el profesorado no universitario para optimizar la salud y la calidad de vida tanto laboral como extralaboral (mediante la promoción de estilos y hábitos de vida saludables que permitan disminuir los altos costes económicos y sociales que todo lo anterior conlleva).

Cebriá, Palma, Segura, García y Pérez (2006) basándose en la problemática médica existente encuentran que los médicos de atención primaria formados en

habilidades sociales presentan menores nivel de “Burnout” pudiendo actuar esta cualidad como factor preventivo del síndrome. Este resultado, aunque hay que tomarlo con cautela por las limitaciones del estudio, podría ser un indicador de la necesidad de incluir en los planes de formación de las profesiones que trabajan en contacto directo con personas, entre ellas la docencia (independientemente de la etapa educativa), un bloque dedicado a trabajar las habilidades sociales.

Tal y como recoge “La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes” estudio patrocinado por FUHEM (2010) cuando se pide a los docentes que valoren la formación inicial que ellos mismos recibieron, son los de Secundaria los más críticos, así como los de la enseñanza pública, al preguntárles por los conocimientos que consideran más importantes para garantizar una buena formación inicial, la respuesta se centra en la atención a alumnos con NEE. Con el objetivo de mejorar la formación inicial de los futuros profesores, en el curso 2009/10 han comenzado a impartirse, en un importante número de Universidades españolas, los nuevos grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, lo que supón la equiparación de los estudios de Magisterio al resto de estudios universitarios y la ampliación de la carrera a cuatro años. Para las autoras del estudio un año más de formación es importante, pero sin duda lo serán mucho más las innovaciones en el currículum de las asignaturas y en la forma de trabajo de docentes y estudiantes. Por lo que respecta al profesorado de Educación Secundaria, se ha extinguido el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y se pone en marcha el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. A partir de ahora, quien quiera ser docente en esta etapa escolar tendrá que cursar un máster de un año de duración, requisito para presentarse a la oposición y para dar clase en cualquier centro privado. Más del 60% de los docentes creen que el nuevo Máster de Formación del profesorado de Secundaria mejorará mucho las enseñanzas con respecto al CAP, aunque el 54,7% está de acuerdo en considerar que esta formación seguirá siendo insuficiente y debería ser una carrera propia. Junto a estas novedades, la Ley Orgánica de Educación (LOE) introduce alguna otra medida que también podría llegar a tener una importante repercusión en la formación del profesorado. Nos referimos a la figura de los profesores mentores que tutelarían a los docentes noveles. Desde esta perspectiva, el primer año de incorporación a un centro escolar, que de hecho es



parte de la formación inicial del docente y sería una fase previa a la confirmación de la condición de funcionario, supondría de hecho uno de los elementos más importantes en la calidad de la esta formación.

### **FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**

Si la formación inicial se planteara basada en los presupuestos anteriores la intervención en las estrategias de formación permanente estarían en un segundo plano (Esteve, 1986); sin embargo, teniendo en cuenta la realidad existente, son de gran importancia para intervenir en la prevención y/o tratamiento del “Burnout”.

Recogiendo las reflexiones del informe TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey, 2009) la media de días al año que los profesores españoles dedican a la formación (25) supera la media de la OCDE (17) y la de la mayoría de los países participantes en el informe TALIS (2009). Estos datos sobre la formación del profesorado proporcionados por ellos mismos contrastan con la opinión de los directores que piensan que la falta de preparación pedagógica de sus profesores dificulta la enseñanza; según el propio informe, estos datos pueden ser debidos a que la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria tiene un carácter más científico que pedagógico y didáctico, si bien el profesorado español muestra un notable interés por mejorar su formación y el ejercicio de su profesión.

En el estudio llevado a cabo por Maldonado y Villar (1999) acerca de la formación permanente del profesorado en España como terapia para la disminución del estrés se pone de manifiesto la necesidad de una reestructuración formativa que gestione el estrés docente para lograr de la formación una “transformación de la experiencia por las comunicaciones interpersonales y la actualización curricular, que entrene procedimientos de relajación”. El aislamiento aparece como una característica que se puede dar con cierta notoriedad en los profesionales afectados de este síndrome, niega la existencia de problemas generando más tensión e inhibición en su rutina diaria.

La formación permanente debe suponer la red de comunicación constante no solo en el terreno académico sino también para temas metodológicos, organizativos

y sociales. Desde la Psicología dinámica, se sugiere el uso de grupos de autoaprendizaje (Abraham, 1975), metodología que se centra en el diseño de la autoimagen del docente y la reflexión sobre cómo puedan tratarse los trastornos, conceptualizando al docente como ser humano que se enfrenta a una profesión, dotándole de herramientas para que se conozca a sí mismo, aprenda de sus emociones, tensiones, etc. el autor enfatiza que no es una metodología terapéutica sino un método grupal basado en la comunicación libre.

No obstante, estas técnicas inciden sobre el aspecto individual, pero también el malestar es colectivo, hunde sus raíces en el contexto social en el que se ejerce la docencia por lo que el apoyo del medio (Kyriacou, 1981; Schwab 1982a) es de vital importancia.

El informe “Empleo y Salud” de CCOO (2003) propone entre las medidas para la mejora de la salud de la enseñanza pública y privada el cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, empezando por la elaboración de un plan de sensibilización e información general por parte de la Administración, hasta la puesta en marcha y cumplimiento de la misma y llegando a la propia evaluación de cada centro y puesto de trabajo. Entre los contenidos que además incluye de cara a potenciar la cultura preventiva están los relacionados con la salud laboral y la práctica docente, destacan:

- La utilización de la voz
- La comunicación en el aula.
- Saber interpretar la dinámica de los grupos humanos: Dinámica de grupos.
- El reto de enseñar y educar en la sociedad española.
- La comunicación y el control de las emociones en la práctica docente.
- La salud como eje imprescindible para una enseñanza de calidad.
- El “síndrome del quemado” y el acoso psicológico: manejo y control del estrés.
- El papel del profesorado en el aula.
- Las alteraciones musculoesqueléticas y la salud laboral.

En cuanto a la formación en psicoeducación, Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2007) recogen los programas de coaching emocional que se pueden dirigir a la

gestión del estrés en directivos con la finalidad de optimizar sus competencias de afrontamiento al estrés e intervenir en la de sus colaboradores y subordinados. Si además tenemos en cuenta que en nuestro sistema educativo los equipos directivos son rotatorios, la eficacia directa o indirecta, de este procedimiento puede alcanzar a un gran número de docentes.

Aris (2009) señala como resultado de su investigación con docentes de infantil y primaria de Barcelona la insatisfacción del colectivo con los planes de formación permanente que se refieren a las habilidades didácticas, ya sea por su contenido o planteamiento, y sugiere un cambio en su planteamiento.

### **PROGRAMAS DE ACOGIDA**

Bajo este epígrafe se podrían englobar los docentes que se incorporan por primera vez a la docencia como profesión, y los recién llegados a un nuevo centro ya sea a principio de curso o una vez empezado éste.

Tal y como recogen Lorente, Salanova y Martínez (2007) cuando una persona empieza a trabajar, generalmente tiene muchas esperanzas y expectativas equivocadas, lo que supone un factor de riesgo para desarrollar el síndrome. Promover una imagen más realista del trabajo es una estrategia de socialización anticipatoria de prevención muy útil para impedir un primer choque con la realidad y reducir el riesgo de que aparezca el "Burnout" en episodios iniciales de la carrera profesional. Entre las estrategias que los autores proponen como medida preventiva destacan exponer al trabajador a la realidad de su trabajo antes de que su incorporación, explicar gradualmente las exigencias de su tarea, por ejemplo ayudando a otros colegas los primeros días y adquiriendo responsabilidades progresivamente.

### **MEJORAR LAS CONDICIONES LABORALES**

Además de las estrategias señaladas anteriormente, la administración puede hacer énfasis en otros aspectos tan importantes como reducir la carga de trabajo en general (Pines et al., 1981), la carga lectiva y jornada laboral (Kyriacou, 1980) o

reformular los horarios (Quick, Horn y Quick, 1987), incrementar los recursos materiales, personales y de tiempo (Travers y Cooper, 1997), dotar de servicios de apoyo y asesoramiento al profesor (Travers y Cooper, 1997), aumentar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones (Friedman, 1999; Kelchtermans y Strittmatter, 1999; Schwab et al., 1986), aumentar las recompensas y reconocimientos al profesor (Shinn et al., 1984), adecuar los salarios a las responsabilidades y tiempo de dedicación real del profesorado (Gold, 1984), mejorar las condiciones físicas e infraestructuras: menos ruido, número de alumnos (Friedman, 1999; Manassero, 1995) medidas para tratar con alumnos disruptivos (Travers y Cooper, 1997), más espacio, luz, etc. Fomentar redes de apoyo entre los compañeros, ocio, desarrollo personal y profesional (Freudenberger, 1974; Friedman, 1999; Kelchtermans y Strittmatter, 1999).

CCOO (2003) enumera entre otras medidas, las siguientes recomendaciones para hacer posible una enseñanza de calidad y la preservación de la salud integral de los docentes:

- Introducir en la formación inicial de todo el profesorado un área relacionada con la Convivencia Escolar, que aborde los marcos sociológicos donde se desenvuelve la convivencia en la sociedad actual, las razones para enseñar a convivir, el papel que juega el docente en las competencias socioemocionales, las habilidades sociales, dinámica de grupos y el control del estrés.
- Dotar de los recursos humanos necesarios los Departamentos de Orientación de los IES.
- Introducir la figura del coordinador/a de la convivencia en todos los centros escolares. Su perfil sería de psicólogo/a, pedagogo/a especialista en diversidad y convivencia escolar.
- Potenciar y revalorizar la tutoría desde una formación específica para ello y un horario adecuado a las funciones que se deben realizar.
- Promover el área de la salud laboral en la carrera docente: “Salud Laboral y Práctica Educativa”.
- Potenciar la estabilidad en el empleo del personal interino y contratado en los centros privados y en los centros públicos.

- Remodelar los accesos a los centros escolares teniendo en cuenta la estética, la seguridad y el medio ambiente.
- Iluminación y ventilación adecuadas.
- Formación en fisiología de la fonación.
- Dotar al profesorado de mesas y sillas ergonómicas.

A juicio de Fierro (1993) algunas pautas preventivas para evitar el malestar docente que la administración, y más concretamente los equipos directivos, pueden adoptar son:

- Disponer de un proyecto educativo que haga crecer a los docentes como personas y profesionales.
- Difundir el sentimiento de comunidad, ya que éste arroja la personalidad del docente.
- Ayudar a sus docentes a disfrutar de los pequeños logros.
- Fomentar el intercambio de experiencias con otros colegas.
- Potenciar la creatividad laboral.
- Aportar componentes de confianza, seguridad y respeto.

Howard y Johnson (2004) recogen como estrategias preventivas a adoptar por parte de los equipos directivos las siguientes:

- Organizar estrategias de manejo de situaciones difíciles homogéneas y firmes.
- Organizar equipos de liderazgo que puedan dar apoyo profesional y personal.
- Evaluar la ejecución del equipo directivo.

Fernández-Garrido (2001) ha puesto de manifiesto que mediante planes de carrera adecuadamente concebidos se reduce el efecto de las fuentes de estrés laboral, además de que dichos planes constituyen un importante factor motivacional

### **5.2.3. MANEJO SOCIAL. APOYO SOCIAL COMO FACTOR MODULADOR**

Con las estrategias de intervención social se busca romper el aislamiento y mejorar los procesos de socialización al potenciar el apoyo social a través de políticas de trabajo cooperativo. Se ha demostrado que el apoyo social amortigua los

efectos perniciosos de las fuentes de estrés laboral e incrementa la capacidad del individuo para afrontarlas. Sandín (1995) afirma que el apoyo social actúa sobre la salud de forma directa y asegura que disfrutar de una óptima red de apoyo facilita las experiencias individuales, de autoestima, afecto positivo y sensación de control, que protegen al individuo de posibles trastornos y que posiblemente mejoren el sistema inmunológico.

Pese a que no existe una definición universalmente aceptada de apoyo social, Gottlieb (1983) lo considera como la información verbal o no verbal, ayuda tangible o acción prestada por los íntimos referida de su presencia, con efectos beneficiosos conductuales y emocionales en el receptor.

El apoyo social cumple tres funciones básicas: apoyo emocional, material e informacional. Pero no todo tipo de apoyo es positivo, para que así sea debe tenerse en cuenta la hipótesis de la especificidad del apoyo, según la cual el apoyo social es beneficioso cuando se ajusta a la tarea propuesta y cuando existe ajuste en cantidad, momento y origen del apoyo (Shinn, Lechman y Wong, 1984).

En relación con el “Burnout”, el apoyo social ha sido identificado como una variable amortiguadora en múltiples estudios (Pines, Ben-Ari, Utasi y Larson, 2002; Burke y Greenglass, 1995b; Carr et al., 1996; Corrigan et al., 1995).

Pines (1983) muestra como los grupos de apoyo, la escucha, el apoyo técnico y emocional influyen en gran medida en la prevención y tratamiento del “Burnout”. Quick et al. (1987) considera fundamental crear dinámicas de apoyo social más potentes para intervenir sobre las causas del “Burnout”. Lowenstein (1991) apoya el fomento de reuniones de grupos para profesionales de cara a romper el aislamiento laboral del docente. Kyriacou (1987, 2003) destaca que las estrategias de intervención grupal se centran principalmente en la búsqueda de apoyo social, ya sea a nivel familiar, amigos o compañeros, los grupos de apoyo, el apoyo técnico y emocional ya que influyen en gran medida en la prevención y tratamiento del “Burnout”. Gil-Monte (2005) basándose en las conclusiones de Ortega y López Ríos (2004) que confirman el efecto amortiguador que tiene el apoyo social sobre el

estrés y el “Burnout” sugiere realizar intervenciones preventivas sobre las relaciones interpersonales en el trabajo.

Otero-López et al. (2006) desde la Universidad de Santiago de Compostela señala la necesidad de potenciar las redes de apoyo social, sobre todo los compañeros de trabajo, sin descuidar la familia y amigos para reducir los niveles de “Burnout” docente.

La investigación realizada por Ferrer-Pérez, Manassero, Vázquez, Fornés y Fernández (1995) en el ámbito de la enseñanza no universitaria confirma la hipótesis del efecto protector del apoyo social. Los autores sugieren como posible estrategia de intervención destinada a controlar y/o disminuir el estrés de los profesores el aumento de la cantidad de apoyo social que se les ofrece (tanto en diversidad de tipología como de colectivos). No obstante, se señala como igualmente necesario que se entrene al profesor para que calibre adecuadamente la cantidad de apoyo que recibe, ya que en ocasiones la carencia de apoyo social percibida está más relacionada con la propia percepción que con la existencia de una carencia real.

En educación secundaria, Sarros y Sarros (1992) estudian el nivel de “Burnout” en docentes determinando que el grado de apoyo del director es un factor predictivo significativo del síndrome, junto con ciertos tipos de apoyo social y de compañeros.

Russell et al. (1987) destacan la importancia de programas que incrementen el apoyo social para la prevención. Manassero et al. (1999a) destaca la necesidad de crear grupos de trabajo entre docentes para un intercambio de información y experiencias, ya sean generales, de la institución, el centro o propias de un determinado grupo de alumnos.

Desde el punto de vista de la organización empresarial se recomienda implantar programas de socialización anticipada dirigidos a evitar que una entrada inadecuada en la organización pueda favorecer el síndrome ante las discrepancias entre expectativas y realidad con la que se encuentra el trabajador (Gascón, Olmedo y Ciccotelli, 2003). Esta idea se podría trasladar a los centros escolares traduciendo

sus acciones en planes de acogida de nuevos profesores por parte de los equipos directivos y demás componentes de la comunidad educativa, que ayuden a los compañeros recién incorporados al centro a tener una visión segura y tranquilizadora del nuevo contexto, y que además es, en ocasiones la primera toma de contacto con el mundo de la educación.

Los programas de “socialización anticipatoria” pretenden entrenar a los profesionales noveles para facilitar su incorporación laboral. Su objetivo es anticipar y experimentar el choque que provoca encontrar discrepancias entre expectativas al comenzar la vida laboral y la realidad laboral antes de comenzar el trabajo. Kramer (1974) desarrolló con éxito un programa de socialización anticipatoria para profesionales de enfermería.

Howard y Johnson (2004) considera fundamental organizar el centro de cara a promover sólidos apoyos entre los compañeros a través por ejemplo de equipos de trabajo, actividades que fomenten la relación social, promover una cultura de centro de apoyo no competitiva, etc.

#### **5.2.4. PROGRAMAS ESPECÍFICOS**

Si bien las estrategias aquí recogidas de la bibliografía existente son válidas para cualquier nivel de enseñanza, cabe destacar que es en la docencia universitaria donde más recopilaciones específicas de intervención existen. Entre estas aportaciones destacamos la producida por Benedito (1991) quien sugiere algunas iniciativas y acciones para paliar esta situación, y en general el malestar docente universitario.

De la Cruz, Grad y Hernández (1991) proponen un programa de formación para docentes universitarios que contiene formación previa a la docencia (cursos de capacitación psicopedagógica para futuros docentes universitarios reconocidos como créditos en los cursos de doctorado), información sobre la estructura de la organización y organigrama universitario e incluye formación una vez producida su



incorporación a la tarea docente y después de la misma (a través de grupos de discusión y técnicas de grupo con metodología activa y participativa).

Benedito (1991) sugiere dentro del ámbito universitario y como propuesta a nivel departamental los siguientes aspectos:

- Respetar el funcionamiento democrático.
- Compartir las tareas de gestión, administración y relaciones de comunicación e información.
- Fomentar la participación, autoevaluación y la crítica responsable, así como procesos de negociación y resolución de conflictos.
- Dotar de infraestructura suficiente en cuanto a medios (económicos, documentales, informáticos) y personal de administración.
- Prepararse de manera específica para el manejo y circulación de la información, externa e interna.
- Crear un clima de colaboración y compromiso en las tareas profesionales.
- Detectar corrientes “subterráneas” de poder, conflictos, para hacerlos aflorar y analizarlos críticamente.
- Enfrentarse a los conflictos académicos y personales.
- Orientar la gestión por planteamientos de competencia y mejora profesional.
- Reducir la proporción de alumnos por profesor.
- Configurar plantillas coherentemente integradas por profesores de perfil diversificado.
- Dotar a las bibliotecas y centros de documentación de recursos.
- Adecuar los espacios arquitectónicos a la naturaleza de las tareas a realizar.
- Mejorar el sistema de tutorías y favorecer la conexión entre programas teóricos y prácticos.

El Programa “Deusto 14-16” diseñado por Calvete y Villa (1997) ofrece un programa de siete unidades con el objetivo de prevenir y reducir el estrés docente. El desarrollo del programa está basado en el análisis bibliográfico que los autores hacen previamente teniendo en cuenta los factores que condicionan y determinan estas situaciones. Las unidades abordan temas relacionados con el estrés como son la conceptualización del estrés, entrenamiento en relajación basado en las técnicas

de entrenamiento en relajación progresiva, ejercicios respiratorios y la relajación mediante la imaginación, control del diálogo interno, inoculación al estrés combinado con habilidades de relajación y control del diálogo interno, la percepción de sí mismo como determinante en el comportamiento docente, o el entrenamiento en habilidades sociales de cara a mejorar habilidades de comunicación básicas y aplicarlas a situaciones interpersonales conflictivas características del ámbito educativo.

Travers y Cooper (1997) propone “Programas de asistencia al empleado”, donde un equipo de profesionales asesora y atiende las necesidades de profesionales que no gozan de mucha experiencia. Este programa llevado a la docencia estaría en la misma línea de trabajo que las conclusiones recogidas en el apartado de apoyo social, siendo un área de gran refuerzo para los docentes que en un momento determinado lo pudieran necesitar.

Según Maslach y Leiter (1999), aunque las variables personales son cruciales, existen situaciones laborales que presentan mayor potencial de estrés que otras. La intervención individual es necesaria pero no soluciona el problema desde su raíz, así, aunque con un mayor coste, las intervenciones organizacionales son una mejor inversión (un individuo puede cambiar su conducta pero sin ayuda no puede transformar su medio social). Una intervención sobre la empresa tiene más posibilidades de cambio efectivo al dirigir el problema al grupo y construir un proceso de ayuda mutua entre compañeros. No se trata de un problema de la persona sino que es responsabilidad del medio social donde se trabaja, cuya estructura y funcionamiento se forma por interacción entre las personas. En su modelo de chequeo preventivo, Maslach y Leiter (1999) se centran en seis áreas sobre las que trabajar:

- Sobrecarga laboral.
- Recompensas (no solo económicas).
- Grado de control del trabajador sobre su tarea.
- Sentimiento de comunidad.
- Presencia o ausencia de equidad.
- Conflicto entre los valores del empleado y de la empresa.

Leiter y Maslach (2000) consideran que hay que eliminar los desajustes entre persona y medio laboral, transformando patrones de relación entre empleados, y entre éstos y la dirección. El extremo opuesto al “Burnout” sería el compromiso de la persona con su labor y con los objetivos de la organización. De este modo, el trabajador no solo desempeña sus funciones por el salario a percibir, sino por su compromiso con los fines de la empresa, suponiendo una satisfacción personal al realizar bien la tarea. Según el modelo del chequeo preventivo (Leiter y Maslach, 2000), el trabajador necesita percibir, además del salario, una retroalimentación positiva de sus compañeros y superiores. Este modelo es aplicable a cualquier organización siempre y cuando exista un respaldo de la dirección y una participación de la mayoría de los empleados para mantener la marcha del proceso hasta el final. Su objetivo se centra en analizar las áreas de desajuste entre la persona y el trabajo dentro de la empresa, así como identificar los aspectos positivos sobre los que apoyar una futura intervención frente al “Burnout”. El proceso se inicia con una encuesta a la plantilla sobre aspectos clave de la vida organizacional donde se garantiza un total anonimato (de esta forma la organización obtiene información para poder dirigir los temas verdaderamente importantes), en esta interpretación los autores recomiendan prestar especial atención a los niveles de “Burnout” y compromiso, a la magnitud de los desajustes entre persona/trabajo y a las relaciones entre las estructuras y procesos de dirección con respecto a las seis áreas de desajuste. Una vez obtenido el informe, se procede a discutir con los directivos y los empleados las posibles acciones a diseñar con ellos, de forma que el plan de acción sea ampliamente aceptado. A partir de aquí los instrumentos para implementar el cambio no forman parte propiamente dicha del modelo propuesto por los autores, pues son instrumentos generales como la discusión creativa, resolución de problemas, creación de calendarios de control de procesos, etc. Es recomendable no intervenir sobre todas las áreas la vez ya que la intervención sobre una de ellas suele repercutir de forma beneficiosa sobre las demás, recordando que los resultados no son un fin en sí mismos, sino que deben tomarse como procesos para transformar con éxito los desajustes señalados. Cualquier organización necesita de una evaluación para comprobar éxitos y realizar ajustes, esta debería realizarse entre doce y treinta meses después del chequeo inicial.

Gascón et al. (2003) señalan que pese a que los autores referencian el éxito de su modelo en diferentes empresas de los Estados Unidos, no existen datos empíricos que comparen su eficacia con otros programas, además señalan que el excesivo énfasis en la organización deja de lado la compleja interacción entre los múltiples factores que configuran la psicología humana, por lo que se debería tener en cuenta también las estrategias personales en esta intervención.

En el Campus Virtual de Educación de la Universidad de Barcelona (ICE) ([www.ub.es/ice](http://www.ub.es/ice)) se ofrece dentro del “Pla de Formació Permanent del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya” cursos entre cuyos objetivos se contemplan herramientas de análisis de la presencia del Burnout.

El programa PPCED (programa de prevención y control del estrés docente) ([www.aidex.es/estres](http://www.aidex.es/estres)) abarca tres fases:

- Pre-evaluación: analizar el estrés, satisfacción laboral, fuentes específicas del estrés y valoración de la salud general del profesorado.
- Programa de intervención: 10-12 sesiones en grupo de entrenamiento para mejorar los recursos personales, interpersonales, profesionales y emocionales de afrontamiento del estrés.
- Post-evaluación: evaluación varios meses después de la eficacia y efectos del programa.

El Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) considera que dentro de la Administración los trabajadores de la enseñanza, sanidad, orden público y servicios asistenciales son los colectivos más afectados por el estrés, motivo por el cual incluye, desde el año 2000, programas formativos para los funcionarios que consideran cursos orientados a la prevención y el tratamiento de esta patología. Estos cursos vienen abarcando títulos como “Dominar el estrés en el trabajo”, o “Técnicas para superar el estrés laboral”. En ambos casos se trata de acciones de 20 horas lectivas de carácter eminentemente práctico y terapéutico. Las actividades pretenden dar a conocer las fuentes generadoras de estrés e informar sobre sus efectos, y que los participantes conozcan y practiquen diversas técnicas de prevención y de rehabilitación. El INAP también ha diseñado otros cursos sobre

inteligencia emocional (IE) aplicada al trabajo con los que se busca que los participantes aprendan a descubrir y controlar los aspectos propios de la personalidad, como la autoconciencia, el autocontrol, la automotivación, la empatía y la autorregulación y las habilidades sociales. Aunque las acciones están dirigidas a paliar el estrés, consideramos que sus efectos se pueden hacer extensibles de cara a prevenir algunos de los síntomas del "Burnout".

Gómez et al. (2000) teniendo en cuenta las diferentes tipologías de centros: rurales/urbanos/periurbanos; colegios/ institutos, ponen de manifiesto un perfil diferencial de problemas relacionados con el estrés (salud, satisfacción, "Burnout") que corresponde con la diferente percepción de las variables de tensión laboral (demandas, control y apoyo percibido de compañeros y organización) en cada uno de los tipos de centro educativo analizados. Como resultado de este trabajo se pone en marcha un programa de intervención en los centros educativos de Sevilla y su provincia, desarrollado en forma de grupos de trabajo, coordinados por los C.P.R. y desarrollado y evaluado de manera positiva con colaboración del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo y la Delegación de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en Sevilla.

Guerrero y Vicente (2001) aportan la necesidad de incluir un servicio de ayuda a la docencia necesaria para asumir actividades de evaluación de la eficacia docente (evaluación del rendimiento de los alumnos como medida de la competencia docente, evaluación de profesores por los alumnos mediante cuestionarios y escalas de evaluación y otros métodos tales como registros de videos, autoinformes, pruebas estandarizadas o juicios de otros profesores); actividades de reflexión teórica, investigación y aplicación de la Psicopedagogía universitaria, formación inicial y permanente del profesorado, y fomento de la innovación educativa. Siguiendo a Guerrero y Vicente (2001), cabe destacar que la mayor parte de estas propuestas no dejan de ser más que una posible forma de abordar el desgaste profesional docente y que no se debe olvidar que cualquier programa de intervención se ha de insertar dentro de una planificación estratégica mucho más amplia que involucre la toma de conciencia del problema, especialmente, por parte del profesorado.

El Centre d'Ergonomia i Prevenció (R+D) de la Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona de la Universitat Politècnica de Catalunya, impartí en novembre de 2001 el Taller "Burnout en los profesionales de la enseñanza". Este taller teórico-práctico de 10 horas estuvo destinado a todos los profesionales de la prevención de riesgos laborales interesados en conocer el síndrome, criterios y pautas de evaluación, y estrategias para afrontar sus consecuencias en el ámbito docente.

La Universidad Pontificia de Comillas de Madrid ofrece desde el año 2004 el PADI (Programa de Asesoramiento Docente Individualizado). El PADI es un programa abierto a todos los profesores, ofrecido desde el ICE y atendido por profesionales del asesoramiento personal desde un marco psicológico/ pedagógico que parte de la necesidad de intervenir de modo personalizado y específico en las áreas de mejora didáctica o sobre las dificultades personales directamente relacionadas con el ejercicio de la docencia. Entre sus objetivos se encuentra la reducción del estrés del profesor y prevención del desgaste profesional ("Burnout") mediante la identificación de sus causas (expectativas de autoeficacia, control de pensamientos, déficits de destrezas, etc.) y mejora de estrategias de afrontamiento (relajación, manejo de creencias e ideas disfuncionales, aprendizaje de nuevas destrezas didácticas o interpersonales, etc.).

El grupo GRESLA (Grupo de Investigación de Estrés Laboral, En Europa Press, 2006) es un grupo de expertos de la educación y la sanidad dependiente de la Universidad de Extremadura que lleva un tiempo trabajando en un proyecto destinado a prevenir el "Burnout" docente. El proyecto está financiado por la Consejería de Educación y afecta a docentes de todos los niveles educativos, excepto el universitario. La principal finalidad de esta iniciativa es desarrollar competencias personales, profesionales y emocionales en el profesorado, para optimizar su calidad de vida laboral y familiar. En la actualidad, la iniciativa está en su última fase, analizando si el programa de control de estrés aplicado sobre una muestra de cerca de 200 profesores de la región ha sido realmente efectivo. Este programa estructurado en un taller se ha basado en el entrenamiento de habilidades

y competencias a nivel físico y cognitivo, así como junto al ensayo de habilidades comunicativas.

Durante el curso 2006/2007 el Servicio de Prevención de la Universidad de Almería pondrá en marcha una serie de acciones aprobadas por el Comité de Seguridad y Salud de la institución académica, dentro su plan de actuación anual con el objetivo de reducir el estrés. En este sentido se ha creado un curso sobre técnicas de afrontamiento del estrés y “Burnout” dirigido al personal de administración y servicios, y funcionarios.

Alarcón et al. (2001) partiendo de la teoría que ofrecen tres de los principales modelos teóricos del “Burnout” (Golembiewski et al., 1983, 1986, 1988, 1996; Leiter y Maslach, 1986, 1998) recogidos en apartados anteriores, indican que aunque estos modelos presentan una limitada información sobre técnicas de intervención para prevenir el síndrome ofrecen unas mínimas pautas para su intervención (tabla 5.2.2.)

Peiró (1999, 2002) plantea un modelo integrador que interviene desde el nivel organizativo/institucional, el modelo AMIGO (análisis multifacético para la integración y gestión organizacional). Este modelo contempla las facetas hard y soft de una organización planteando una consideración dinámica del ajuste y de la congruencia institucional; analiza la relación entre personas e institución en aspectos laborales y en la globalidad de la organización mediante la consideración del contrato psicológico, ofreciendo una visión global de los resultados. Desde este planteamiento se puede fundamentar el desarrollo de una metodología de análisis, evaluación, gestión e intervención de los principales factores psicosociales relevantes en la prevención del “Burnout” así como de los riesgos psicosociales generales.

**Tabla 5.2.2. Pautas de intervención (Alarcón et al., 2001)**

<b>Cherniss (1993)</b>	<b>Golembiewski et al. (1983)</b>	<b>Leiter (1993)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prácticas orientativas</li> <li>- Manejo de sobrecarga</li> <li>- Estimulación óptima</li> <li>- Mayor contacto con clientes</li> <li>- Desarrollo de autonomía</li> <li>- Supervisión</li> <li>- Observación de trabajadores más experimentados</li> <li>- Entrenamiento en liderazgo</li> <li>- Contacto informal con staff</li> </ul>	<p>Intervención en Desarrollo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización</li> <li>- Sensibilización del problema</li> <li>- Recogida de datos</li> <li>- Confrontación y feedback</li> <li>- Grupos de interés</li> <li>- Planificación de la acción</li> <li>- Revisión y puesta al día</li> <li>- Reorganización</li> <li>- Revisión y planificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de la sobrecarga</li> <li>- Rediseñar el trabajo</li> <li>- Conflicto interpersonal</li> <li>- Entrenamiento en habilidades</li> <li>- Estrategias de coping</li> <li>- Toma de decisiones participativa</li> <li>- Apoyo del supervisor</li> <li>- Contacto con clientes estresantes</li> <li>- Expectativas</li> </ul>

Yeung, Ulrich, Nason y Glinow (1999) proponen un modelo de aprendizaje dentro de la organización basado en dos dimensiones complementarias, una primera plantea un continuo abarcable desde la explotación de datos, informaciones y conocimientos que hay en la organización hasta la exploración de información y conocimientos nuevos; y la segunda dimensión abarca desde las experiencias de personas, instancias y colectivos ajenos a la institución hasta los que aporten las personas desde su interior. Partiendo de estas dos dimensiones el modelo plantea cuatro tipos de estilos y prácticas de aprendizaje dentro de la organización: benchmarking (centrado en la explotación de la experiencia de los otros), adquisiciones de competencias (es la forma más clásica de adquirir conocimientos y habilidades), experimentación (exploración a partir de la propia experiencia) y mejora continua (la propia experiencia es una oportunidad para generar nuevos conocimientos). Cada modalidad de aprendizaje requieren que sus contenidos se asienten sobre diferentes espacios de la organización para generar un impacto que provoque cambios efectivos en la institución. De cara a la prevención del “Burnout” en contextos organizativos, los cuatro tipos de aprendizaje pueden necesitarse y



combinarse de manera que se complemente y adecuan a las condiciones de la organización.

En este capítulo se han recogido los principales programas de intervención destinados de manera específica al ámbito docente (figura 5.2.1.), pero cabría mencionar otros programas que aunque están más dirigidos al ámbito empresarial pueden ser como mínimo nombrados para su posterior análisis y posible adaptación al medio docente:

- Programa "Trabajando sobre tu carrera profesional" (Van Dierendonck, Schaufeli y Buunk, 1998).
- Programa "Control del estrés laboral: intervención centrada en el individuo" (Cano-Vindel, 2002).
- Programa "Vitalidad y energía para la vida laboral (vitalidad)" y "Mantenimiento y desarrollo de la habilidades laborales (habilidades laborales)" (Hätinen, kinnunen, Pekkonen y Aro; 2004).
- Programa de ayuda al empleado (EAP) (Asociación de EAPs en Inglaterra; 1978).

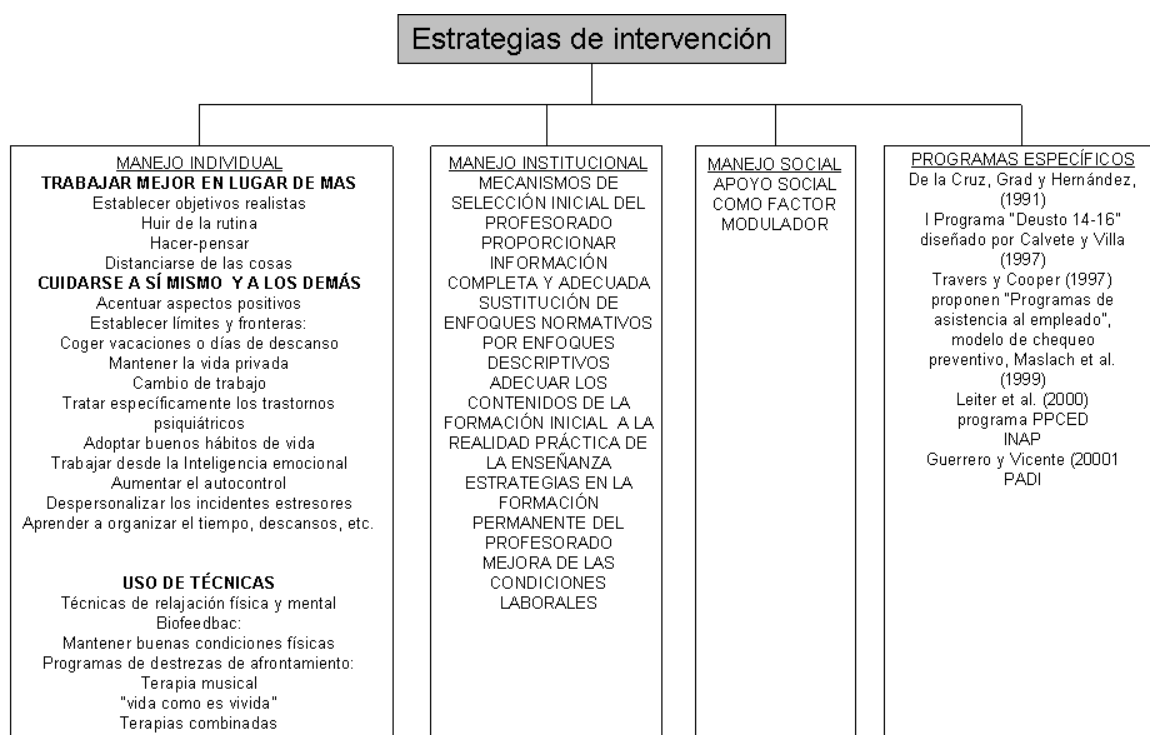


Figura 5.2.1. Resumen de las principales estrategias de intervención

# INVESTIGACIÓN

## 6. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es evaluar el síndrome de “Burnout” en los docentes de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) de la Comunidad de Madrid, con la intención de contribuir a establecer criterios diagnósticos propios de esta profesión, y verificar si el “Burnout” acontece determinado por las mismas características que otros estudios han reflejado.

Como **objetivo general** del estudio nos proponemos los siguientes:

- El principal objetivo de este estudio es evaluar el síndrome de “Burnout” en docentes madrileños de la ESO

Como **objetivos específicos** nos proponemos:

- Investigar el papel de las diferentes variables sociodemográficas, ocupacionales y de personalidad en el desarrollo del síndrome de “Burnout” en los docentes madrileños de la ESO, estimando el efecto mediador, inhibidor o facilitador de las mismas en el desarrollo del síndrome.
- Investigar la influencia existente entre los factores del cuestionario de situaciones docentes (autoeficacia docente, estrés docente y experiencias negativas, clima y convivencia en el centro, consideración social y de las familias) en el “Burnout”.

Par lograr los dos objetivos específicos se hace necesario detallar **objetivos secundarios** que nos ayuden en nuestro propósito:

- Validar el cuestionario MBI-ES (Maslach Burnout Inventory) en una muestra de docentes.
- Validar el cuestionario Big-Five versión IPIP en una muestra de docentes.
- Construir y validar el cuestionario de Situaciones Docentes.

## **7. HIPÓTESIS**

Partiendo de los objetivos expuestos y de las investigaciones revisadas sobre el “Burnout” docente, planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis relacionadas con la validación de los instrumentos:

1. Se confirmará la estructura trifactorial del MBI-ES
2. Se confirmará la estructura teórica del Big-Five (versión IPIP) con cinco factores.
3. Se confirmará la estructura del cuestionario de situaciones docentes, donde esperamos encontrar los siguientes factores: autoeficacia, estrés docente, clima y convivencia del centro, consideración social y consideración de las familias.

Hipótesis sociodemográficas:

4. Las mujeres presentarán mayor nivel de Cansancio Emocional que los hombres
5. Los niveles de “Burnout” del profesorado son similares en diferentes edades.
6. Los niveles de Burnout del profesorado no se ven afectados por el hábitat de los centros educativos.
7. Las variables familiares como tener o no pareja y tener o no hijos no se relacionan con los niveles del síndrome de “Burnout”.
8. No se encontrarán diferencias significativas en función de la titulación de los docentes.

Hipótesis relacionadas con variables de centro y académicas:

9. Los profesores de los centros públicos presentarán mayor nivel de “Burnout”
10. Los profesores de centros de tamaño pequeño presentarán menos nivel de “Burnout”.
11. La diversidad del alumnado en las aulas no se relaciona con los niveles del síndrome.
12. Se encontrarán mayores niveles de “Burnout” en los docentes con pocos años de experiencia en la docencia

13 No se encontrarán diferencias significativas en función de los años de permanencia en el centro actual

14 No se encontrarán diferencias significativas en función del departamento didáctico al que pertenezcan los docentes

15 No se encontrarán diferencias significativas en función de la situación laboral de los docentes

Hipótesis que relacionan el “Burnout” con otras variables psicológicas:

16 Se observará una correlación significativa positiva y media entre Cansancio Emocional y Despersonalización con el factor Tensión laboral; y positiva y moderada entre Realización Personal y Orientación al trabajo.

17. Se observará una correlación significativa positiva y media entre Cansancio Emocional y neuroticismo, y entre Realización Personal y apertura, amabilidad, extraversión y responsabilidad; negativa y media entre Realización Personal y neuroticismo; positiva y media entre Despersonalización y neuroticismo; negativa y media con apertura y amabilidad; y negativa y baja con extraversión y responsabilidad.

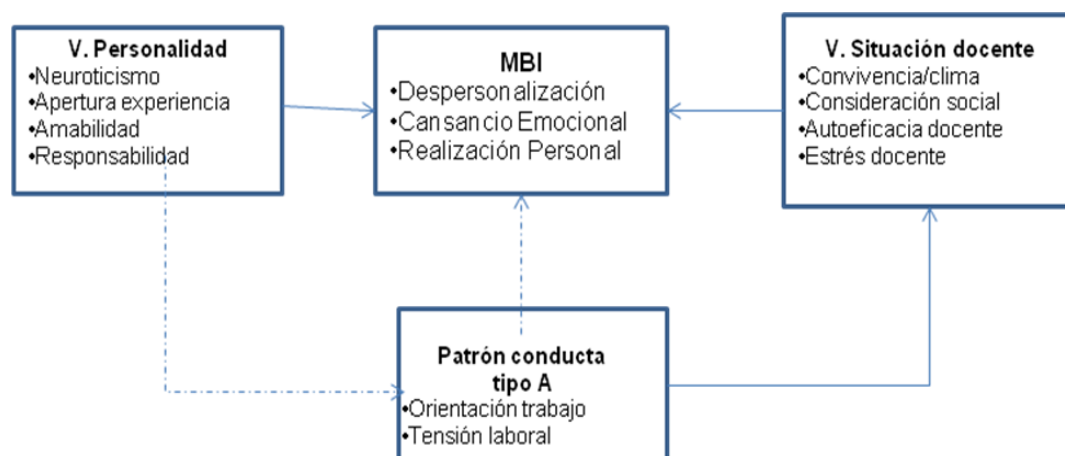
18. Se observarán correlaciones significativas, positiva entre autoeficacia docente y Realización personal, y negativa con Despersonalización.

19. Se observarán correlaciones significativas positivas entre estrés docente y Cansancio Emocional y Despersonalización, y negativa con Realización Personal.

20. Se observará correlación significativa positiva entre clima y convivencia del centro con Realización Personal y negativa con Despersonalización.

21. Se observará correlación significativa positiva entre consideración social y de familias con Realización Personal y negativa con Cansancio Emocional.

Finalmente, proponemos un modelo explicativo del síndrome de “Burnout” como el mostrado en la Figura 7.1. En el modelo, las variables de personalidad se consideran variables exógenas que influyen directamente sobre los tres factores del síndrome e indirectamente a través del patrón de personalidad de tipo A; las variables de situaciones docentes son influidas por el patrón de tipo A e influyen directamente sobre los factores del síndrome.



**Figura 7.1. Modelo explicativo del “Burnout” docente**

## 8. MÉTODO

### 8.1. Participantes

Los participantes representan una muestra probabilística del profesorado de Educación Secundaria la Comunidad de Madrid, seleccionada mediante muestreo probabilístico, como se describe en el apartado de Diseño. La Tabla 8.1.1 presenta el número de centros seleccionados según las dos variables de estratificación.

**Tabla 8.1.1. Número de centros seleccionados por subdirección territorial y titularidad**

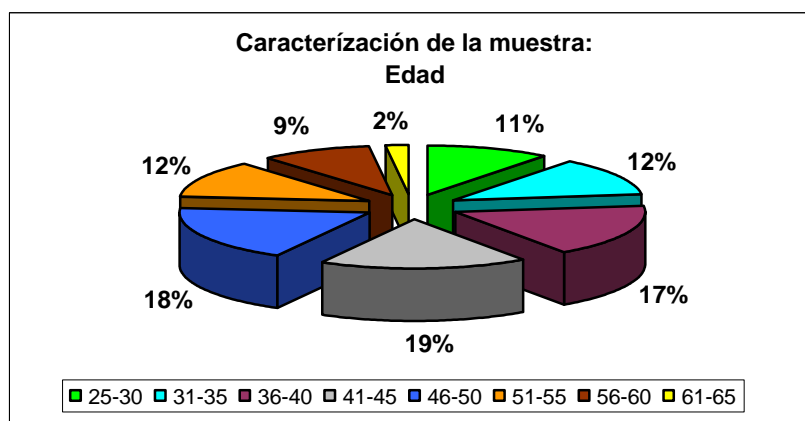
Subdirección territorial	Nº de centros públicos	Nº de centros concertados
Madrid-Norte	3	1
Madrid-Sur	13	2
Madrid-Este	6	1
Madrid-Oeste	3	1
Madrid-Centro	13	9
Total	38	14
Total: 52 centros		

Del total de centros seleccionados respondieron profesoras y profesores de 43 centros con una tasa de respuesta desigual en los diferentes centros. El rango de respondientes varía entre un mínimo de 2 y un máximo de 38, con una media de 13,2 y desviación típica de 6,8. La mediana es de 13 respondientes por centro y la moda de 10. En total respondieron  $n = 566$  profesoras y profesores, de los que 375 (66,3%) eran de centros públicos y 191 (33,7%) de centros concertados.

A continuación se describen las principales características sociodemográficas y profesionales de los participantes.

### ***Distribución de los participantes según datos sociodemográficos***

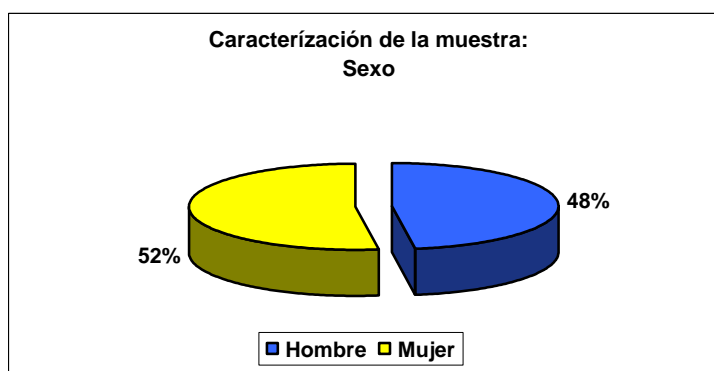
La **edad** del profesorado se categorizó en grupos según la clasificación más frecuente en las referencias bibliográficas. La distribución se presenta en la figura 8.1.1.



**Figura 8.1.1. Distribución de los participantes por edades**

La mayoría de los profesores se sitúan en las franjas de edad comprendidas entre los 31 y 50 años, coincidiendo con la franja de edad predominante en los datos obtenidos para España en el informe TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey, OCDE, 2009).

En cuanto al **sexo**, la distribución se presenta en la figura 8.1.2. Como se puede observar, los porcentajes de hombres y mujeres son muy similares.



**Figura 8.1.2. Distribución de los participantes según el sexo**

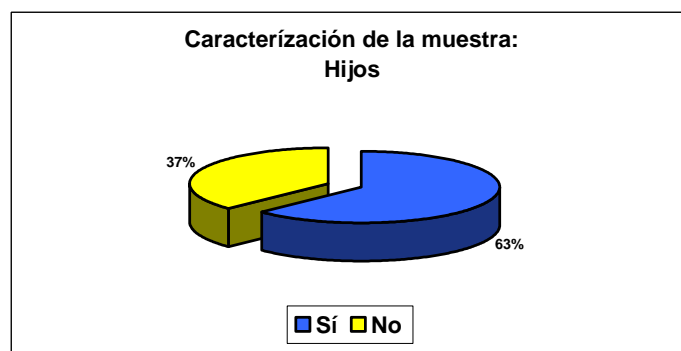


En los estudios revisados en la introducción teórica, la situación más relevante relacionada con el **estado civil**, no es su caracterización administrativa, sino tener o no tener pareja estable, por lo que se optó por esta clasificación, cuya distribución se presenta en la figura 8.1.3. En ella puede observarse que la mayor parte de los participantes tienen pareja estable.



**Figura 8.1.3.** Distribución de los participantes en cuanto a tener o no tener pareja estable.

En la figura 8.1.4 puede observarse que la mayor parte de los docentes tienen **hijos**, estando esta respuesta en consonancia con el elevado porcentaje de docentes que viven con pareja estable.

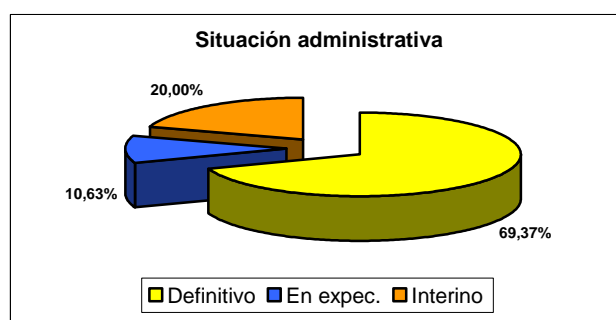


**Figura 8.1.4.** Distribución de los participantes en función de tener o no hijos

Los datos de situación de pareja y tener hijos nos indica que la mayor parte de la muestra cuenta de antemano con la posibilidad de tener apoyo familiar.

### **Distribución de participantes según variables profesionales**

En cuanto a la **situación administrativa** (figura 8.1.5.), se han considerado las opciones más frecuentes dentro de este sector profesional: estar definitivo en el centro de destino (con contrato fijo en los concertados), estar en expectativa de destino o ser interino (con contrato temporal en los concertados), siendo el grupo mayoritario el de docentes con destino definitivo o contrato fijo.



**Figura 8.1.5. Situación administrativa de los docentes**

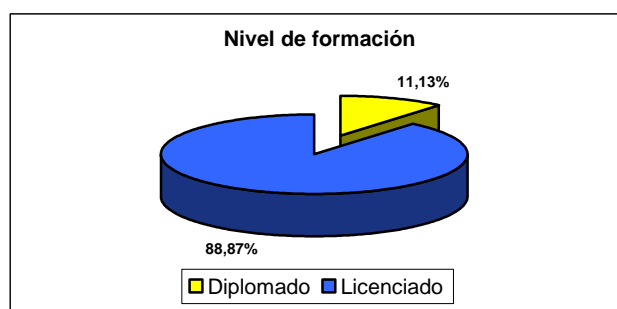
La **experiencia docente** evaluada como el número de años de vida laboral docente, oscila entre 1 y 42 años, con una media de 17,14 años y desviación típica de 10.2. La Tabla 17.2. presenta la distribución de frecuencias con el número de años categorizado. Puede observarse que el grupo con menor frecuencia es el de docentes en su primer año de experiencia, y los dos mayoritarios pertenecen a las categorías de 2-5 y 16-20 años. Estos datos coinciden con los obtenidos en el informe TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey, 2009), pues un tercio de los docentes tienen más de 20 años de experiencia, y dos tercios más de 10 años. En algunos análisis de datos que se presentan en el apartado de resultados, los intervalos de edad se hicieron más amplios para ampliar el tamaño de los grupos.

En cuanto a la **antigüedad en el centro actual** el rango oscila entre 1 y 39 años, con una media de 8,04 años y desviación típica de 8,14. Hay una pequeña diferencia entre los centros públicos y los concertados, siendo la media en los primeros de 7,12 (DT = 7,29) y en los segundos de 9,72 (DT = 9,28), resultando estadísticamente significativa la diferencia entre las medias ( $t(523) = -3,54$ ;  $p < .001$ ).

**Tabla 8.1.2. Distribución de los participantes según su experiencia docente**

Años de experiencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1 año	11	1.9	1.9
2-5 años	95	16.8	18.7
6-10 años	71	12.5	31.3
11-15 años	71	12.5	43.8
16-20 años	97	17.1	61.0
21-25 años	86	15.2	76.1
26-30 años	76	13.4	89.6
Más de 30 años	59	10.4	100.0
Total	566	100.0	

En cuanto al **nivel de formación de los docentes** participantes se consideraron las dos opciones posibles del profesorado de la ESO: diplomado y licenciado, siendo por lógica la segunda la de mayor porcentaje, ya que para impartir docencia en la ESO se debe contar con una licenciatura, a excepción de los maestros de primaria de primer ciclo de la ESO o los profesores de especialidades como compensatoria, integración, aulas de enlace, etc. La Figura 8.1.6 presenta la distribución.



**Figura 8.1.6. Titulación de los participantes**

En cuanto al nivel de **formación complementaria** la distribución se presenta en la Tabla 17.3. En ella se observa un porcentaje muy alto de docentes que no han contestado la pregunta, de lo que se puede deducir que no han cursado estudios posteriores a su licenciatura o diplomatura. También es cierto que pese a existir la opción de contestar en la categoría de otros y especificar el tipo de formación

realizada, podría suceder que estas personas no hayan considerado los cursos que se imparten desde los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIFs) como formación complementaria ya que teniendo en cuenta los datos anteriores de grupos de edad y años de experiencia profesional debería de haber una mayor tasa de respuestas en este apartado, aunque fuera en la categoría de otros, considerando la necesidad de realizar cursos para la obtención de los trienios, sexenios, etc. No obstante, queda evidente la escasa formación superior de actualización que se realiza tras la finalización de los estudios universitarios mínimos para acceder a la profesión.

**Tabla 8.1.3. Distribución de los participantes según su grado de formación complementaria**

<b>Formación Complementaria</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
No responde	424	74.91
Doctor	32	5.65
Master	41	7.24
Otros	69	12.19
Total	566	100.00

### ***Distribución de los participantes según características de los centros***

Para examinar la distribución de los participantes según la **ubicación del centro educativo**, se llevó a cabo la clasificación según los criterios de los Informes PISA (2001, 2004, 2007, 2010) que consideran villa o zona rural las localidades con menos de 3.000 habitantes; pueblos pequeños las que oscilan entre 3.000 y 15.000; pueblo entre 15.000 y 100.000; ciudad entre 100.000 y 1.000.000, y gran ciudad las que cuentan con más de 1.000.000 de habitantes. Los datos de población de las localidades a las que pertenecían los centros se obtuvieron del censo de municipios. La distribución se presenta en la Figura 8.1.7. Como se puede observar la mayor tasa de respuesta se ajusta a la categoría de gran ciudad, lo que indica que la mayor parte de los centros de los docentes están inmersos en grandes núcleos poblacionales, que es lo más frecuente en la Comunidad de Madrid.

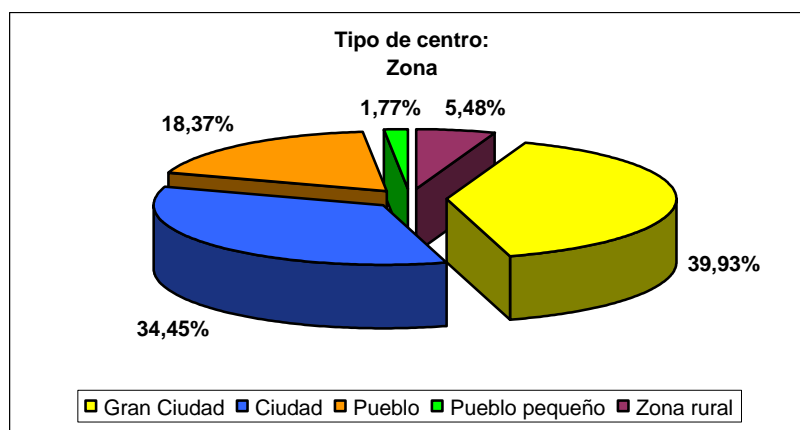


Figura 8.1.7. Distribución de los participantes según la ubicación del centro

Para estimar el **tamaño de los centros** de los participantes se consideró el número de aulas del centro de los respondientes. El número promedio de aulas fue de 35, Mediana de 32 y Moda de 40, con una desviación típica de 14,2 y un rango de 13 a 70. Los cuartiles son 25, 32 y 40 aulas, respectivamente. Para algunos análisis de datos se clasificaron los centros en tres tamaños considerando los percentiles 33 y 67 mediante el método de la *agrupación visual* del programa SPSS, con objeto de establecer grupos de tamaños parecidos. Esta clasificación lleva a una distribución de los participantes en: centros pequeños ( $n = 162$ , 28,6%), medianos ( $n = 196$ , 34,6%) y grandes ( $n=208$ , 36,7%). La Figura 8.1.8. presenta la distribución por tamaño del centro y titularidad.

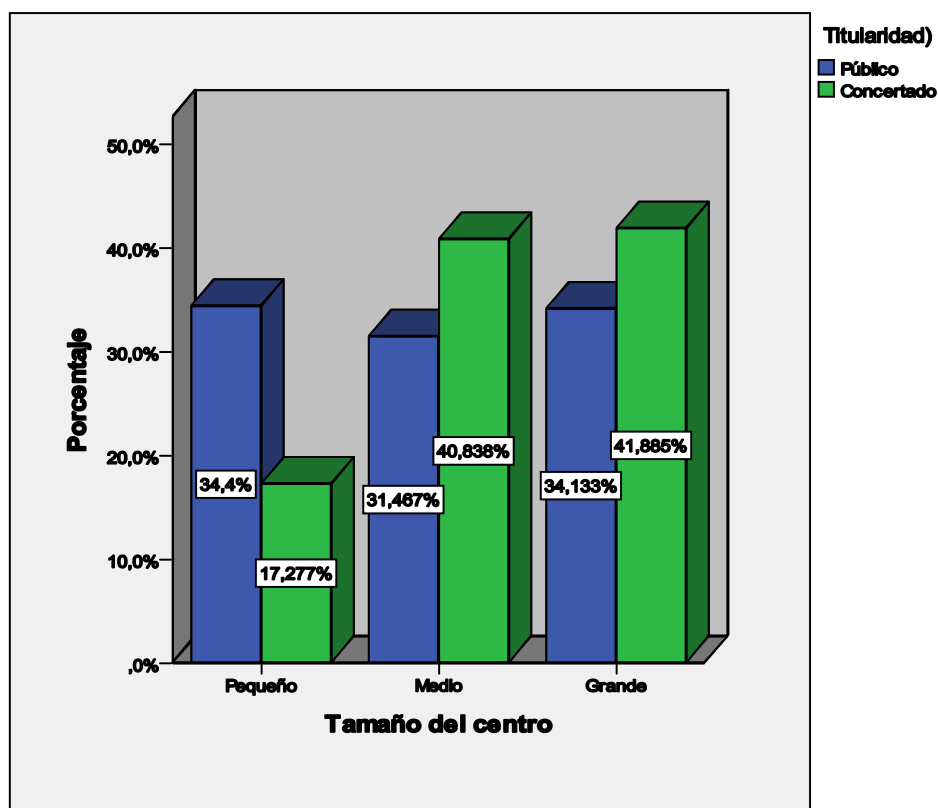


Figura 8.1.8. Distribución de los participantes según titularidad del centro y tamaño

La Figura 8.1.9 presenta los **cargos** que ocupan los profesores que respondieron a la encuesta.

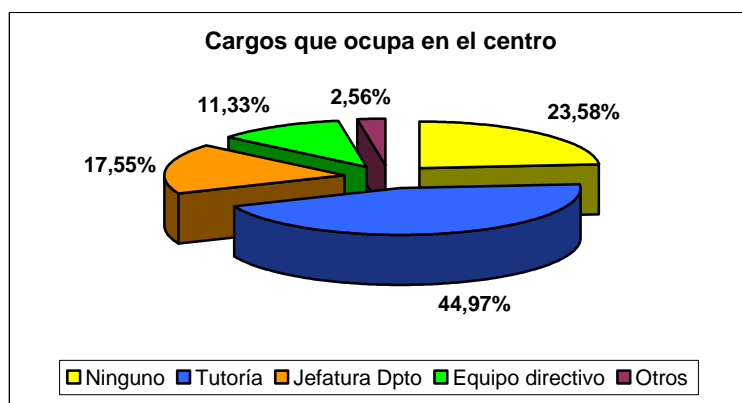


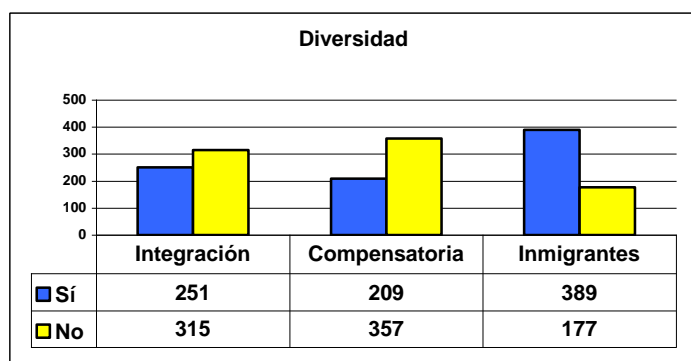
Figura 8.1.9. Cargos que ocupan los participantes

En la figura puede observarse que el mayor porcentaje se encuentra en la figura del tutor. Este dato podría estar influenciado por el contacto mantenido con los orientadores de los centros y a su facilidad para distribuir los cuestionarios entre

tutores aprovechando las reuniones semanales con ellos, aunque se adjuntaron cuestionarios para todos los docentes de la ESO, fueran o no tutores.

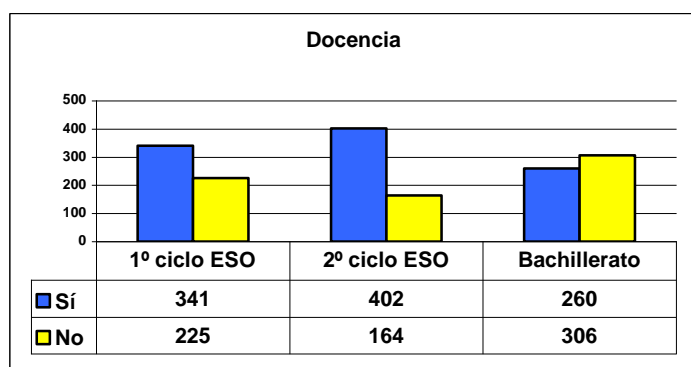
### ***Distribución de los participantes según características de los alumnos atendidos, docencia impartida y áreas***

La Figura 8.1.10 recoge la distribución de docentes, que tienen o no, alumnos con necesidades educativas específicas (permanentes o puntuales en el tiempo), considerando dentro de esta etiqueta los perfiles contemplados como alumnos de integración, compensatoria o inmigrantes (alumnos de incorporación tardía al sistema educativo). Como se puede observar, la mayoría de docentes cuenta con alumnos inmigrantes en sus aulas, situación que coincide con la realidad social multicultural que vivimos.



**Figura 8.1.10. Distribución de docentes con alumnos con necesidades educativas específicas**

En cuanto a los niveles educativos en los que imparten docencia los docentes, se presenta un resumen de sus frecuencias en la Figuras 8.1.11.



**Figura 8.1.11. Distribución de niveles educativos que imparten los docentes**

Del total del profesorado, 99 (17,5%) imparten docencia en los dos ciclos de la ESO y en Bachillerato; 126 (22,3%) en los dos ciclos de la ESO; 30 (5,3%) en el primer ciclo de ESO y Bachillerato; 114 (20,1%) en 2º ciclo de ESO y Bachillerato; 17 (3,0%) solamente en Bachillerato; 63 (11,1%) solamente en segundo ciclo de la ESO; 86 (15,2%) únicamente en el primer ciclo de la ESO y 31 (5,5%) imparten enseñanzas especiales, pero no en los cursos regulares.

En algunos análisis posteriores se clasificaron los sujetos en dos grupos: los que imparten solamente en la ESO y los que imparten en la ESO y/o en Bachillerato, formados por 275 y 259 casos, respectivamente. Quedan excluidos los casos que imparten solamente en enseñanzas especiales.

La información relativa a los **departamentos didácticos** a los que pertenecen los docentes queda recogida en la Tabla 8.1.4. Hay que señalar que en alguna ocasión los profesores pertenecen a más de un departamento, habiéndose recogido también esta información. Los departamentos mayoritarios son los instrumentales, Matemáticas y Lengua Castellana, estando este dato en consonancia con lo que cabría esperar dado que son los departamentos que mayor dotación de personal tienen al tener adscritas un elevado número de horas de docencia. Dado que algunos departamentos tienen muy poco personal adscrito, siendo en algunos casos unipersonales, en la Tabla se han agrupado en los siguientes:

- Ciencias: agrupa los departamentos de Matemáticas y Ciencias
- Humanidades/Sociales: agrupa los departamentos de Lengua Castellana y Literatura, Filosofía, Geografía e Historia.
- Orientación, recoge los propios de esta categoría.
- Idiomas: recoge los propios de esta categoría.
- Otros: agrupa los departamentos de Música, Educación Física, y Educación Plástica y Visual.



**Tabla 8.1.4. Departamentos a los que pertenecen los profesores**

<b>Departamentos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Ciencias	144	25.4
Humanidades	147	26.0
Orientación	63	11.1
Idiomas	67	11.8
Otros	145	25.6
Total	566	100.0

## **8.2. Diseño**

El diseño de la investigación es un diseño de encuesta con selección de los participantes por conglomerados, estratificado y mono-etápico. Las variables de estratificación fueron la titularidad (público y concertado) del centro y la zona administrativa de la Comunidad de Madrid (cinco niveles). Dentro de cada zona, la unidad de muestreo fue el centro educativo y los centros se seleccionaron aleatoriamente con selección proporcional al tamaño del centro. Todo el profesorado de la ESO de los centros seleccionados fue invitado a cumplimentar el cuestionario. El marco muestral sobre el que se llevó a cabo el muestreo fue el listado de centros públicos y concertados (financiación pública) de la Comunidad de Madrid.

## **8.3. Procedimiento**

En una primera fase se contactó con los directores/orientadores de tres centros públicos de Madrid para llevar a cabo una pequeña investigación cualitativa basada en grupos de discusión sobre los factores que afectan de manera negativa al desempeño profesional docente y así complementar los recogidos en la bibliografía existente para elaborar el cuestionario de factores influyentes en el “Burnout” lo más completo posible. Esta recogida se realizó en las horas de reunión del departamento de orientación con los tutores de la ESO, siendo la participación de todos ellos muy positiva.

Una vez elaborados los cuestionarios se procedió a un pequeño estudio piloto para obtener las primeras impresiones de recogida de datos así como valoraciones cualitativas para realizar posibles mejoras de los instrumentos.

En una segunda fase se llevó a cabo un contacto telefónico con los directores, jefes de estudio y orientadores de los centros seleccionados para explicar el objetivo de la investigación y solicitar permiso y colaboración para llevar a cabo la recogida de datos, proceso que se efectuó durante los meses de noviembre y diciembre. La entrega de baterías de cuestionarios se realizó bien en persona a directores o jefes de estudio, o bien por correo. En ambos casos se presentaron tantos cuestionarios como docentes tuviera el centro impartiendo docencia en la etapa de secundaria y un sobre ya franqueado para facilitar la devolución de los mismos. Cada cuestionario estaba diseñado en formato libro con una pequeña explicación en la portada donde además se agradecía la colaboración. El cuestionario se presenta en el Anexo 1.

En todos los casos la participación fue voluntaria garantizando la confidencialidad de las respuestas a través del anonimato de los cuestionarios.

Cabe destacar, que así como para contar con el permiso de los centros en el envío de los cuestionarios no existieron problemas, hubo que ser insistente para promover su difusión dentro de los centros así como recordar la devolución de los mismos.

#### **8.4. Variables e instrumentos de medida**

En el cuadernillo para el profesorado se incluyeron varios instrumentos de medida:

- ***Maslach Burnout Inventory Educational Survey*** (MBI-ES): el MBI-ES mide las tres mismas dimensiones que el MBI original (Cansancio/Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal). Para Maslach y Jackson (1981) el aspecto inicial del “Burnout” en la docencia (al igual que otras profesiones) parte de un fuerte Cansancio Emocional. Cuando este

sentimiento se hace crónico, los docentes encuentran que no se pueden dar a sus alumnos como a ellos les gustaría. Si durante periodos prolongados de tiempo no obtienen sentimientos positivos de sus alumnos empiezan a experimentar el segundo componente del síndrome, la Despersonalización. Así, comienzan a tener actitudes negativas hacia el alumnado, mostrando distanciamiento, frialdad, etc. El tercer componente, la baja Realización Personal, es un aspecto crucial en la vida del docente, ya que muchos hacen su elección vocacional en base a poder ayudar a sus estudiantes en un crecimiento y desarrollo personal y académico. Si la situación se prolonga y la Realización Personal se deteriora el docente comenzará a poner en la balanza otro tipo de recompensas como un mayor sueldo, etc. que le desviará de su motivación principal. Maslach y Jackson (1986) elaboran el Maslach Burnout Educators Survey (MBI-ES), adaptando el instrumento ya existente a los sentimientos y percepciones emocionales relativas al profesorado. Utilizan una escala tipo Likert de 7 puntos desde 0 (nunca) a 6 (a diario). La resolución factorial mediante Análisis Factorial Exploratorio es la misma que para el MBI original. Los valores de los coeficientes de fiabilidad obtenidos en distintos estudios van desde .89 a .90 para Cansancio Emocional, de .64 a .83 para Despersonalización, y de .69 a .76 para Realización Personal. La estructura tridimensional encontrada por las autoras está avalada también en otros estudios (Abu-Hilal, 1995; Abu-Hilal y Salameh, 1992; Aluja, 1997; Balogun et al., 1995; Beck y Gargiulo, 1983; Belcastro et al., 1982; Byrne, 1994; Cordes y Dougherty, 1993; Dion y Tessier, 1994; Evans y Fisher, 1993; Fimian et al., 1989; Fimian y Blanton, 1987; Firth et al., 1985; Friesen y Sarros, 1989; Gold, 1984; Gold et al., 1989; Golembiewski et al., 1983; Golembiewski et al., 1993; Gupchup et al., 1994; Guerrero, 1998b; Hiscott y Connop, 1990; Holland et al., 1994; Huberty y Huebner, 1988; Iwanicki y Schawb, 1981; Kim y Ji, 2009; Lahoz y Mason, 1989; Lee y Ashforth, 1990; Leiter, 1988, 1991; Leiter et al., 1994; Manzano, 1998; Morasso et al., 1992; Nye et al., 1993; Paredes, 2001; Poulin y Walter, 1993; Power y Gose, 1986; Rafferty et al., 1986; Revicki et al., 1991; Schaufeli y Van Dierendonck, 1993; Schwab et al., 1986; Vilorio y Paredes, 2002; Vilorio et al. 2003; Worley et al., 2008).

Puesto que el análisis del “Burnout” en los docentes españoles es el objetivo principal de la tesis, se ha llevado a cabo un análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario con los datos de los participantes mediante Análisis Factorial Confirmatorio. Estos resultados pueden observarse en el apartado de validación del instrumento.

- **Escala ERCTA-b:** entre las escalas que miden el patrón de conducta tipo A (PCTA) traducidas y utilizadas en España se pueden citar la escala de Bortner (Bortner Rating Scale; Bortner, 1969; del Pino et al., 1992) , la escala Tipo A de Framingham (Framingham Type A Scale; Del Pino et al., 1990; Fernández-Abascal, 1999; Haynes et al., 1978) y la prueba de Jenkins (Jenkins Activity Survey; Fernández-Abascal, 1999; Jenkins, Zyzanski y Rosenman, 1979). En nuestro estudio nos hemos basado en la elaborada por Rodríguez, Gil, Martínez, González y Pulido (1997) estudiada en la población española, que mide el patrón de conducta Tipo A (ERCTA-b). La elección de esta escala se debe a que se considera que sus factores son un potencial predictor del síndrome del “Burnout”. Está constituida por 8 ítems de respuesta tipo Likert de 5 puntos. Los 8 ítems de la escala hacen referencia a :

5. Vivencia del estrés
6. Nivel de actividad
7. Perfeccionismo
8. Deseo de máximos niveles profesionales y/o sociales
9. Nivel de competitividad
10. Sensación de prisa, falta de tiempo
11. Necesidad atención al trabajo
12. Dificultad comunicar relaciones

Para ERCTA-b se obtienen dos factores, que explican el 48.9 de la varianza total. Los dos factores pueden interpretarse como “Orientación hacia el trabajo” y “Tensión o estrés laboral”, componentes muy similares a “presión competitiva” e “impaciencia” que son los dos únicos componentes que se asocian con la posterior aparición de trastornos cardíacos medidos con la escala de Framingham con la que el ERCTA-b

correlaciona de forma moderada y significativa. El coeficiente alpha es de .71 (valores bastante elevados teniendo en cuenta la longitud de la prueba).

- **Big-Five Factor Markers** en su versión abreviada, según versión del IPIP (Personality Test Center, <http://www.personalitytest.net/ipip/ipipneo1.htm>). El cuestionario consta de 50 ítems que miden cinco dimensiones de personalidad coincidentes con las del NEO: extraversión (surgency or extraversión), amabilidad (agreeableness), responsabilidad (conscientiousness), estabilidad emocional/neuroticismo (emotional stability/neuroticism) y apertura a la experiencia (openness). Al igual que en el NEO, los factores están formados por ítems positivos y negativos. Este cuestionario ha sido adaptado para la realización de esta tesis, por lo que en el apartado de resultados se presentan sus propiedades psicométricas. En los estudios llevados a cabo en el Personality Test Center, se encuentran los datos mostrados en la Tabla 8.4.1. obtenidos en la población norteamericana.

**Tabla 8.4.1. Propiedades psicométricas y características de los factores del Big-Five reducido en la población norteamericana**

Big-Five	Número de ítems	Ítem Intercorrelación	Coeficiente Alpha
I. Extraversión (E)	5 + 5 = 10	.40	.87
II. Amabilidad (A)	6 + 4 = 10	.31	.82
III. Responsabilidad (R)	6 + 4 = 10	.29	.79
IV. Estabilidad emocional (EE)	2 + 8 = 10	.38	.86
V. Apertura a la experiencia (O)	7 + 3 = 10	.34	.84
Total	26 + 24 = 50	.34	.84

El reducido número de ítems no permite la exploración de las facetas, permitiendo únicamente la obtención de puntuaciones en los cinco factores, cuya definición es la siguiente:

- **Extraversión (E):** 5 ítems positivos y 5 negativos. La extraversión considera el grado de sociabilidad, la vinculación con la gente y la preferencia por grupos y reuniones, asertividad, actividad y capacidad de enTablar conversación. A las personas que puntúan alto en esta dimensión les gusta la excitación y la

estimulación y tienden a ser de carácter alegre. Son animosos, enérgicos y optimistas. Su polo opuesto es la persona introvertida definido por la “carencia de extraversión más que como lo opuesto a ella” (Costa y McCrae, 1999, p.24).

- *Amabilidad (A)*: 6 ítems positivos y 4 negativos. Junto con extraversión es una dimensión de tendencia interpersonal. La persona con esta cualidad es altruista, simpatiza con los demás, está dispuesta a ayudar, se preocupa por la gente. Su polo opuesto es la persona egocéntrica, suspicaz con respecto a las intenciones de los demás, desagradable, antipática.
- *Responsabilidad (C)*: 6 ítems positivos y 4 negativos. Definido porque sus puntuaciones indican que la persona cumple con las obligaciones, es ordenada, planificada, presta atención a los detalles.
- *Estabilidad emocional (EE)*: 2 ítems positivos y 8 negativos. Es el factor opuesto al neuroticismo. Queda definido por la persona que rara vez se siente deprimida, se muestra relajada la mayor parte del tiempo, no se alborota ni irrita con facilidad, ni cambia de estado de ánimo frecuentemente.
- *Apertura a la experiencia (O)*: 7 ítems positivos y 3 negativos. Es la integración activa de la realidad, sensibilidad estética, preferencia por la variedad, curiosidad intelectual e independencia de juicio.
- **Cuestionario de datos sociodemográficos**: edad, sexo, estado civil, hijos, situación administrativa, si comparte docencia con otros centros, años como docente, años de destino definitivo en el centro actual, tipo de centro educativo, nivel de formación, formación complementaria, tamaño del centro, cargos que ocupa, tipología de alumnos, grado de docencia en los diferentes niveles educativos, departamento la que pertenece, número de bajas, causa de éstas, si conoce los principales factores que afectan a la salud del docente.

- **Cuestionario sobre situaciones docentes:** recoge factores relacionados con el síndrome del “Burnout” en la docencia abordando diferentes aspectos que en la bibliografía se relacionan con antecedentes y consecuencias del “Burnout”. Algunos ítems están inspirados en otros cuestionarios y otros son de elaboración propia, a partir de los resultados de los grupos de discusión con docentes. Entre otros aspectos se incluyen factores relacionados con el clima del centro, autoeficacia docente, experiencias negativas, relaciones con la dirección, compañeras y compañeros, y familias. También se incluyeron algunas preguntas relacionadas con trastornos de salud. La validación de las puntuaciones derivadas de este cuestionario se presenta en el apartado de resultados.
- Un apartado de **observaciones** donde los docentes pudieron hacer comentarios y observaciones tanto respecto del cuestionario propiamente dicho como de lo que su temática les hubiera sugerido.

## **8.5. RESULTADOS**

El primer bloque de resultados se refiere a las propiedades psicométricas de algunos de los cuestionarios utilizados, por haber sido adaptados o creados para esta investigación: MBI, BIG-FIVE Markers y Cuestionario de factores relacionados con el síndrome de estar quemado. El segundo bloque se refiere a las relaciones del síndrome con otras variables y en el tercer bloque se presentan los factores predictivos (de riesgo y de protección) de los diferentes aspectos del síndrome, así como un modelo integrador de los aspectos más importantes.

### **8.5.1. Validación de instrumentos**

#### **Cuestionario MBI-ES (Maslach Burnout Inventory)**

En primer lugar se procedió a establecer las evidencias de validez en cuanto a dimensionalidad del cuestionario por medio de técnicas de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en la muestra de docentes de la ESO.

#### **Análisis factorial exploratorio (AFE)**

El AFE se realizó mediante el análisis de factores principales seguido de rotación oblicua PROMAX, dadas las elevadas correlaciones encontradas en la literatura entre los factores que definen el síndrome. Para la interpretación de las dimensiones se consideraron saturaciones superiores a .40 (Stevens, 2002), excepto en el caso de algunos ítems, por razones de validez de contenido y por respetar el cuestionario original. El índice de Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó el valor de .89, lo que indica una matriz adecuada para la factorización. El número de autovalores mayores que 1 fue 4, pero el último factor añadía solamente un 5% a la varianza explicada y se optó por la solución de 3 factores que explicaba el 47,15% de la varianza total; este porcentaje aparentemente es algo bajo, pero está dentro del rango de lo habitual cuando se realizan análisis factoriales de ítems y no de puntuaciones basadas en escalas completas.

La Tabla 8.5.1. presenta la matriz de configuración procedente de la rotación Promax y en la Tabla 3.7. la matriz de correlaciones entre los factores.



**Tabla 8.5.1. Matriz de configuración de rotación Promax**

Items	Cansancio Emocional	Realización Personal	Despersonalización
Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo	0.88		
Creo que estoy trabajando demasiado	0.78		
Trabajar todo el día con alumnos/as es un esfuerzo	0.78		
Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	0.76		
Me siento quemado/a por mi trabajo	0.66		
Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	0.62		
Trabajar directamente con personas me produce estrés	0.52		
Me siento frustrado/a en mi trabajo	0.51		
Me siento acabado/a	0.38		
Trato eficazmente los problemas de los alumnos/as		0.75	
Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás		0.71	
Creo con facilidad una atmósfera relajada con mis alumnos/as		0.71	
Me siento estimulado/a después de trabajar con mis alumnos/as		0.69	
He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión		0.68	
Comprendo con facilidad cómo se sienten mis alumnos/as		0.6	
En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma		0.5	
Me siento muy activo/a		0.48	
Creo que trato a algunos alumnos/as como si fuesen objetos impersonales			0.78
Desde que ejerzo esta profesión me he vuelto más insensible con la gente			0.73
No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunos alumnos/as			0.62
Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente			0.43
Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas			0.39

Los factores pueden interpretarse como los originales definidos por Maslach y Jackson (1981): Cansancio Emocional, Realización Personal y Despersonalización. En la Tabla 17.6 se muestran las correlaciones entre los factores, todas en las direcciones esperadas: correlación positiva y relativamente alta entre Cansancio Emocional y Despersonalización y correlaciones negativas de estos dos factores con Realización Personal. Este resultado contradice a Whitaker (1995) quien planteó que la dimensión Realización Personal no correlaciona necesariamente con las otras dos dimensiones del síndrome.

**Tabla 8.5.2. Matriz de correlaciones entre factores**

Componente	1	2	3
1	1	-0.22	0.5
2	-0.22	1	-0.37
3	0.5	-0.37	1.000

### **Análisis factorial confirmatorio (AFC)**

Se planteó como modelo teórico el modelo de Maslach y Jackson (1981) teniendo como parámetros libres las saturaciones de los ítems en los correspondientes factores del modelo original. Los análisis fueron realizados sobre la matriz de covarianzas utilizando como procedimiento de estimación el de Máxima Verosimilitud y permitiendo correlaciones entre los factores. En la Tabla 8.5.3. se presenta la solución no estandarizada con los errores típicos y el estadístico de contraste “t”. En la Tabla 8.5.4. se presenta la solución completamente estandarizada, coincidente con los resultados mostrados en la Figura 8.5.1. que muestra el diagrama del modelo. Con respecto a la significación de las saturaciones factoriales, como regla estándar puede considerarse que cuando el resultado del contraste “t” mostrado en la Tabla presenta valores iguales o superiores a 2 (en valor absoluto) puede considerarse que el estimador es estadísticamente significativo (distinto de cero) con  $p < .05$ . Como se puede comprobar todas las saturaciones previstas en el modelo (matriz lambda) son estadísticamente significativas (Martínez, Hernández y Hernández, 2006). En la Tabla 8.5.5. se presenta la matriz PHI que corresponde a los estimadores de las correlaciones entre los tres factores. Puede observarse que todas las correlaciones se presentan en el sentido esperado.

**Tabla 8.5.3. Solución no estandarizada del modelo con tres factores.**

Ítems	Cansancio Emocional	Realización Personal	Despersona- lización
Trabajar todo el día con alumnos/as es un esfuerzo	0.653 (0.055) 11.916		
Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	1.402 (0.063) 22.134		
Me siento acabado/a	0.819 (0.053) 15.330		
Trabajar directamente con personas me produce estrés	0.949 (0.066) 14.423		
Me siento quemado/a por mi trabajo	1.411 (0.059) 23.923		
Creo que estoy trabajando demasiado	0.713 (0.062) 11.467		
Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo	0.935 (0.060) 15.572		
Me siento frustrado/a en mi trabajo	1.170 (0.058) 20.216		
Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás	0.780 (0.053) 14.803		
Me siento estimulado/a después de trabajar con mis alumnos/as	0.862 (0.050) 17.155		
Creo con facilidad una atmósfera relajada con mis alumnos/as	0.686 (0.047) 14.538		
Me siento muy activo/a		0.553 (0.048) 11.477	
Comprendo con facilidad como se sienten mis alumnos/as		0.641 (0.052) 12.340	
En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma		0.547 (0.056) 9.831	
Trato eficazmente los problemas de los alumnos/as		0.586 (0.041) 14.147	
He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión		0.800 (0.054) 14.958	

### *El síndrome de "Burnout" en el profesorado de la ESO*

No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunos alumnos/as	0.538 (0.081) 6.651
Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas	0.618 (0.066) 9.406
Creo que trato a algunos alumnos/as como si fuesen objetos impersonales	0.498 (0.052) 9.600
Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	1.046 (0.075) 13.870
Desde que ejerzo esta profesión me he vuelto más insensible con la gente	0.953 ( 0.061) 15.621

---

**Tabla 8.5.4. Solución completamente estandarizada.**

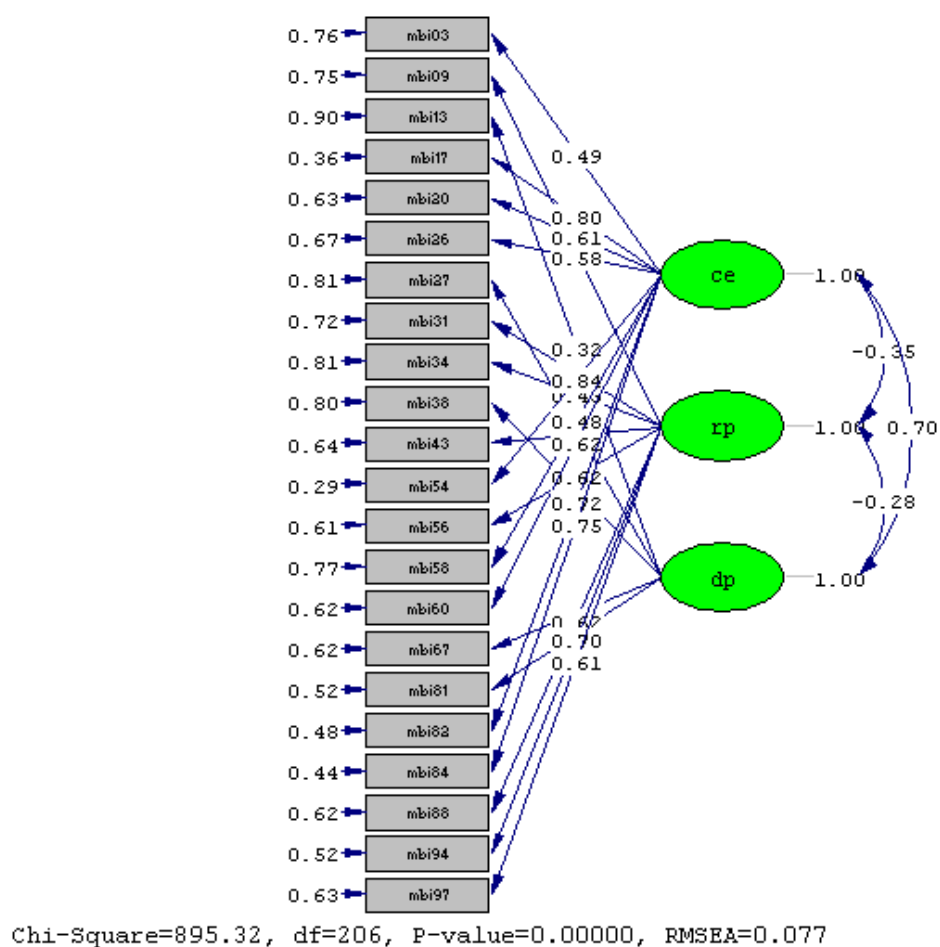
LAMBDA-X

Ítems	Cansancio Emocional	Realización Personal	Despersona- lización
Trabajar todo el día con alumnos/as es un esfuerzo	0.492		
Me siento muy activo/a		0.499	
No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunos alumnos/as			0.316
Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	0.798		
Me siento acabado/a	0.608		
Trabajar directamente con personas me produce estrés	0.579		
Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas			0.437
Comprendo con facilidad cómo se sienten mis alumnos/as		0.531	
En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma		0.435	
Creo que trato a algunos alumnos/as como si fuesen objetos impersonales			0.446
Trato eficazmente los problemas de los alumnos/as		0.596	
Me siento quemado/a por mi trabajo	0.840		
He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión		0.624	
Creo que estoy trabajando demasiado	0.476		
Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo	0.616		
Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente			0.620
Desde que ejerzo esta profesión me he vuelto más insensible con la gente			0.691
Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo	0.724		
Me siento frustrado/a en mi trabajo	0.750		
Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás		0.619	
Me siento estimulado/a después de trabajar con mis alumnos/as		0.696	
Creo con facilidad una atmósfera relajada con mis alumnos/as		0.610	

**Tabla 8.5.5. Correlaciones entre los factores**

PHI

	Cansancio Emocional	Realización Personal	Despersona- lización
<b>Cansancio Emocional</b>	1.000		
<b>Realización Personal</b>	-0.348	1.000	
<b>Despersonalización</b>	0.702	-0.283	1.000



**Figura 8.5.1. Diagrama del modelo de estructura factorial del MBI en docentes de ESO**

En la Tabla 8.5.6. se presentan las correlaciones múltiples al cuadrado para las variables (ítems), que pueden ser interpretadas como la proporción de la varianza del ítem explicada por los factores. Los ítems están bien explicados por los factores en la mayoría de los casos, excepto los ítems 13, 27, 34 y 38 que se encuentran pobremente explicados.

**Tabla 8.5.6. Correlaciones múltiples al cuadrado de las variables del modelo de tres factores.**

mbi03	mbi09	mbi13	mbi17	mbi20	mbi26
-----	-----	-----	-----	-----	-----
0.242	0.249	0.100	0.637	0.370	0.335
Squared Multiple Correlations for X - Variables					
mbi27	mbi31	mbi34	mbi38	mbi43	mbi54
-----	-----	-----	-----	-----	-----
0.191	0.282	0.189	0.199	0.355	0.706
Squared Multiple Correlations for X - Variables					
mbi56	mbi58	mbi60	mbi67	mbi81	mbi82
-----	-----	-----	-----	-----	-----
0.389	0.226	0.379	0.384	0.477	0.525
Squared Multiple Correlations for X - Variables					
mbi84	mbi88	mbi94	mbi97		
-----	-----	-----	-----		
0.562	0.383	0.484	0.372		

En la Tabla 8.5.7.se presentan los estadísticos de ajuste globales del modelo. En ella puede observarse que el modelo presenta un ajuste aceptable. El estadístico  $\chi^2$  proporciona valores estadísticamente significativos por su sensibilidad al tamaño de la muestra ("en tamaños de muestras muy grandes, prácticamente todos los modelos serían inaceptables..." Bentler y Bonett, 1980). Por este motivo, se recomienda utilizar otros índices más descriptivos y no sensibles al tamaño de la muestra (Byrne, 1998; Jöreskog y Sörbom, 1993; MacCallum, Wegener, Jehino, y Fabrigar, 1996), considerados más como medidas de ajuste entre la matriz de covarianza muestral y las matrices de covarianzas ajustadas, que como estadísticos de contraste. Entre las medidas de ajuste se encuentran el estadístico Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA, raíz cuadrada media de error de aproximación, Browne y Cudeck, 1993) y el Root Mean Square Residual (RMR, raíz cuadrada media residual) que con valores inferiores a .08 presentan un ajuste aceptable. También se presentan los valores de tres estadísticos de ajuste que comparan el modelo con el modelo de independencia o modelo nulo: Normed Fit Index (NFI, índice de ajuste normativo de Bentler y Bonett, 1980, Comparative Fit Index (CFI, índice de ajuste comparativo de Bentler, 1990), siendo este último el más utilizado por Bentler (1990) e Incremental Fit Index (IFI, índice de ajuste incremental) que con valores superiores a .90 indican ajustes aceptables.

**Tabla 8.5.7. Estadísticos de ajuste del modelo de tres factores del MBI.**

Estadístico de ajuste	Valores
$\chi^2$	895.316 (P< .00)
RMSEA	0.0770
RMR	0.0709
CFI	0.934
NFI	0.913
IFI	0.934

Como se observa se puede confirmar la estructura trifactorial del modelo como fue formulado por Maslach y Jackson (1981).

### **Coeficientes de fiabilidad como consistencia interna y estadísticos de los ítems**

Las estimaciones de la fiabilidad se obtuvieron con el coeficiente alpha de Cronbach y los índices de discriminación de los ítems con la correlación corregida ítem-total.

Los valores de los coeficientes alpha junto con el intervalo de confianza del 95% se presentan en la Tabla 8.5.8., los estadísticos descriptivos de los ítems junto con los índices de discriminación se presentan en las Tablas 8.5.9. (Cansancio Emocional), 8.5.10. (Realización Personal) y 8.5.11. (Despersonalización).

**Tabla 8.5.8. Coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alpha)**

Factores	Coeficiente alpha	IC del 95%
Cansancio Emocional	0.87	0.86 – 0.89
Realización Personal	0.80	0.77-0.82
Despersonalización	0.60	0.55-0.65

Como en el estudio original de Maslach y Jackson (1981), los factores Cansancio Emocional y Realización Personal muestran adecuados valores del coeficiente alpha. El factor Despersonalización muestra un valor algo bajo, aunque



como se puede observar en la Tabla 8.5.8., todos los ítems excepto uno muestran índices de discriminación superiores a .30.

**Tabla 8.5.9. Estadísticos de los ítems del factor Cansancio Emocional**

	Media	Desviación Típica	Índice Discriminación
Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo	3.82	1.52	.62
Trabajar todo el día con alumnos/as es un esfuerzo	4.38	1.33	.50
Creo que estoy trabajando demasiado	3.05	1.50	.48
Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	2.51	1.76	.75
Me siento quemado/a por mi trabajo	1.90	1.68	.76
Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	1.94	1.71	.67
Trabajar directamente con personas me produce estrés	1.84	1.64	.55
Me siento frustrado/a en mi trabajo	1.59	1.56	.66
Me siento acabado/a	.94	1.35	.53

**Tabla 8.5.10. Estadísticos de los ítems del factor Realización Personal**

	Media	Desviación Típica	Índice Discriminación
Trato eficazmente los problemas de los alumnos/as	3.55	.98	.56
Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás	3.49	1.26	.53
Creo con facilidad una atmósfera relajada con mis alumnos/as	3.58	1.13	.55
Me siento estimulado/a después de trabajar con mis alumnos/as	3.48	1.24	.59
He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión	3.77	1.28	.54
Comprendo con facilidad como se sienten mis alumnos/as	3.82	1.21	.48
En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma	3.42	1.26	.38
Me siento muy activo/a	4.21	1.11	.44

**Tabla 8.5.11. Estadísticos de los ítems del factor Despersonalización**

	Media	Desviación típica	Índice Discriminación
No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunos alumnos/as	1.55	1.70	.24
Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas	1.62	1.41	.31
Creo que trato a algunos alumnos/as como si fuesen objetos impersonales	.78	1.12	.39
Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	2.26	1.69	.38
Desde que ejerzo esta profesión me he vuelto más insensible con la gente	1.21	1.38	.53

En los análisis posteriores se utilizaron las puntuaciones factoriales (Media = 0, Desviación típica próxima a 1) obtenidas por el método de la regresión, utilizando la matriz de saturaciones completamente estandarizada y la matriz de pesos de la regresión dada por el programa.

### **Análisis del cuestionario Big-Five IPIP**

Puesto que se utilizó una versión del Big-Five no adaptada a la población española, se procedió al análisis de la dimensionalidad del cuestionario. Las puntuaciones de los ítems del cuestionario fueron sometidas a AFE y AFC.

### **Resultados del análisis factorial exploratorio (AFE)**

El AFE fue llevado a cabo por medio de factores principales seguido de rotación promax (oblicua) y ortogonal (Varimax). Dado que las correlaciones entre los factores son relevantes, se optó por la solución oblicua.

Un primer análisis puso de relieve la inadecuación de cinco ítems de los originales:

- Neuroticismo: 14
- Amabilidad: 2 y 27
- Extraversión: 46
- Responsabilidad: 8

La inadecuación de los ítems puede deberse a problemas de traducción o a la muestra de participantes (todos docentes). Se eliminaron estos ítems y se procedió a una nueva factorización con rotación oblicua, dado que se encontraron algunas correlaciones significativas entre factores.

El índice de Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó el valor de 0,84, por lo que la matriz de correlaciones es adecuada para la factorización. Se solicitó la opción con cinco factores, requerida por la teoría. El conjunto de los cinco factores explica el 43% de la varianza total. En la Tabla 8.5.12. se presenta la matriz de correlaciones entre los factores y en la Tabla 8.5.13. la matriz de configuración.

**Tabla 8.5.12. Correlaciones entre los factores**

Factor	1	2	3	4	5
1	1.00	-.16	-.25	-.06	-.23
2	-.16	1.00	.43	.32	.22
3	-.25	.43	1.00	.38	.34
4	-.06	.32	.38	1.00	.00
5	-.23	.22	.34	.00	1.00

Las correlaciones más importantes son las encontradas entre apertura al exterior y amabilidad (.430), amabilidad y extraversión (.382), amabilidad y responsabilidad (.344,) y extraversión con apertura al exterior (.324).

Un examen de las saturaciones de la matriz pone de relieve que la estructura de factores revelada por el análisis es la siguiente:

- Factor 1: Neuroticismo
- Factor 2: Apertura al exterior
- Factor 3: Amabilidad
- Factor 4: Extraversión
- Factor 5: Responsabilidad

**Tabla 8.5.13. Matriz de configuración. Cuestionario Big-five**

Ítem	Factor				
	1	2	3	4	5
Tengo frecuentes cambios de humor	.75				
Me irrito con facilidad	.73				
A menudo me siento deprimido	.71				
Me altero con facilidad	.69				
Mi estado de ánimo varía mucho	.67				
Me estreso con facilidad	.67				
Estoy relajado/a la mayor parte del tiempo	-.60				
Me alboroto con facilidad	.56			.28	
Rara vez me siento deprimido/a	-.49				
Estoy lleno de ideas		.69			
Tengo una gran imaginación		.63			
Soy poco imaginativo/a		-.62			
No me interesan las ideas abstractas		-.53			
Tengo buenas ideas		.53			
Me resulta difícil entender ideas abstractas		-.51			
Mi vocabulario es rico		.46			
Entiendo las cosas con rapidez		.42			
Paso tiempo reflexionando sobre las cosas		.38			
Uso palabras complicadas		.30			
Me interesan las personas			.72		
Simpatizo con los sentimientos de los demás			.71		
Empatizo con los sentimientos de los demás			.63		
No me interesan los problemas de los demás			-.58		
Saco tiempo para los demás			.53		
Realmente no me interesan los demás			-.52		
Hago sentirse bien a la gente			.37		
Insulto a las personas			-.32		
En las fiestas hablo con gran diversidad de personas				.67	
Soy poco hablador/a				-.63	
Me mantengo en un segundo plano				-.56	
Soy el alma de las fiestas				.52	
Inicio conversaciones				.47	
Me siento cómodo entre la gente			.35	.39	
Me gusta ser el centro de atención				.36	
Tengo poco que decir				-.33	
Me gusta centrar la atención sobre mí mismo/a				.27	
Soy desordenado/a					-.83
Me gusta el orden					.75
A menudo olvido poner las cosas en su sitio					-.63
Sigo un horario					.44
Cumplo con mis obligaciones correctamente					.39
Soy exigente con mi trabajo					.32
Siempre estoy preparado/a		.25			.32
Presto atención a los detalles			.29		.30
Eludo mis obligaciones					-.27
(Se eliminaron las saturaciones inferiores a .25).					

### **Análisis factorial confirmatorio del cuestionario Big-Five (AFC)**

En un primer análisis se planteó un modelo teórico con los 50 ítems del cuestionario original. Los mismos ítems que se mostraron inadecuados en el AFE también lo fueron en el AFC, por lo que se eliminaron posteriormente. Se puso a prueba un modelo con los 45 ítems restantes, estableciendo las saturaciones de los ítems en los correspondientes factores teóricos (9 en neuroticismo, 10 en apertura, 8 en amabilidad, 9 en extraversión y 9 en responsabilidad).

En la Figura 8.5.2. se muestra la solución estandarizada para el modelo final, con algunas correlaciones entre términos error, en todos los casos dentro del mismo factor.

En la Tabla 8.5.14. se muestra la solución no estandarizada con los errores típicos y contrastes "t". En ella puede observarse que todas las saturaciones son estadísticamente significativas. En la Tabla 8.5.15. se muestran las correlaciones entre los cinco factores junto con su significación estadística. Aunque los valores son algo diferentes de las correlaciones mostradas en el AFE, puede observarse su semejanza.

En la Tabla 8.5.16. se presenta la solución completamente estandarizada con saturaciones entre -1 y +1.

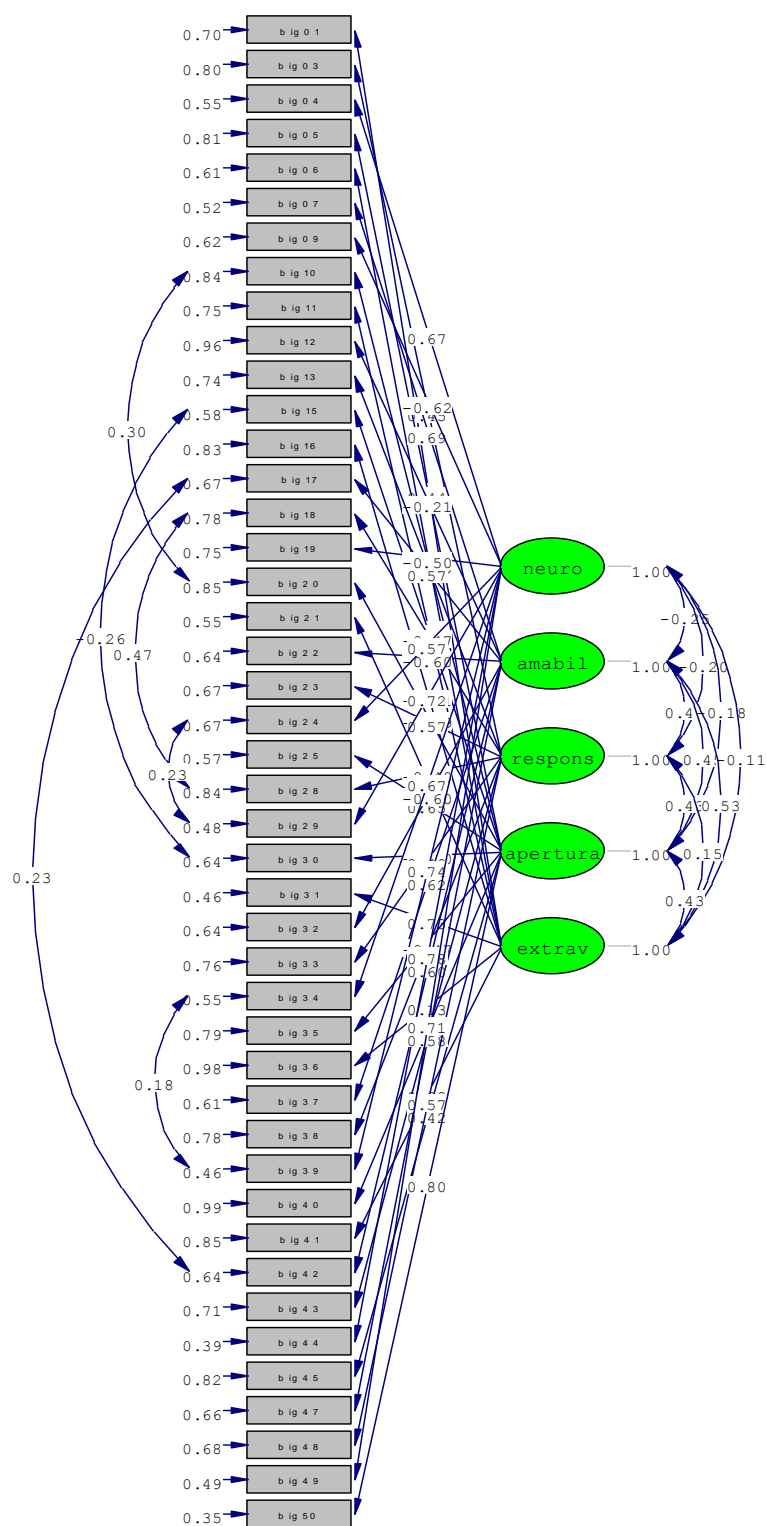


Figura 8.5.2. Modelo factorial ajustado del cuestionario Big-Five. Solución estandarizada.

**Tabla 8.5.14. Modelo Big-Five. Solución no estandarizada**

	Neuroticismo	Amabilidad	Responsabilidad	Apertura	Extraversión
Soy el alma de las fiestas					0.551 (0.044) 12.612
Siempre estoy preparado/a			0.362 (0.037) 9.738		
Me estreso con facilidad	0.812 (0.047) 17.182				
Mi vocabulario es rico				0.374 (0.037) 9.982	
Soy poco hablador/a					-0.766 (0.051) -14.909
Me interesan las personas		0.513 (0.030) 17.070			
Estoy relajado/a la mayor parte del tiempo	-0.668 (0.043) -15.358				
Me resulta difícil entender ideas abstractas				-0.423 (0.047) -9.058	
Me siento cómodo entre la gente					0.421 (0.037) 11.301
Insulto a las personas		-0.148 (0.032) -4.589			
Pongo atención a los detalles			0.465 (0.041) 11.228		
Tengo una gran imaginación				0.597 (0.038) 15.792	
Me mantengo en un segundo plano					0.379 (0.041) -9.187
Simpatizo con los sentimientos de los demás		0.440 (0.033) 13.499			
Soy desordenado/a			-0.584 (0.057) -10.277		
Rara vez me siento deprimido/a	-0.614 (0.051) 12.032	-			
No me interesan las ideas abstractas				-0.409 (0.047)	

# *El síndrome de "Burnout" en el profesorado de la ESO*

Inicio conversaciones			-8.698	0.644 (0.040) 16.245
No me interesan los problemas de los demás		-0.569 (0.040) -14.369		
Cumplo con mis obligaciones correctamente			0.421 (0.033) 12.902	
Me molesto con facilidad	0.596 (0.043) 13.888			
Tengo buenas ideas			0.466 (0.029) 15.946	
A menudo me olvido poner las cosas en su sitio		-0.499 (0.059) -8.529		
Me ofendo con facilidad	0.777 (0.041) 18.741			
Soy poco imaginativo/a			-0.627 (0.044) -14.176	
En las fiestas hablo con gran diversidad de personas				0.777 (0.043) 18.198
Realmente no me interesan los demás		-0.501 (0.035) -14.316		
Me gusta el orden			0.460 (0.042) 10.907	
Mi estado de ánimo varía mucho	0.734 (0.043) 17.098			
No me gusta centrar la atención sobre mí mismo/a			0.370 (0.035) 10.612	
Saco tiempo para los demás		0.513 (0.034) 15.001		
Eludo mis obligaciones			-0.348 (0.033) -10.425	
Tengo frecuentes cambios de humor	0.805 (0.042) 19.335			
Uso palabras complicadas			0.098 (0.047) 2.093	
No me importa ser el centro de atención				0.438 (0.052) 8.458
Empatizo con los sentimientos de los demás		0.466 (0.033) 14.307		
Sigo un horario			0.471 (0.039)	



*El síndrome de “Burnout” en el profesorado de la ESO*

			12.061	
Me irrito con facilidad	0.841 (0.040) 21.130			
Paso tiempo reflexionando sobre las cosas				0.350 (0.037) 9.518
Hago sentirse bien a la gente		0.401 (0.029) 13.858		
Soy exigente en mi trabajo			0.411 (0.032) 12.860	
A menudo me siento deprimido	0.756 (0.041) 18.497			
Estoy lleno/a de ideas				0.661 (0.032) 20.914

**Tabla 8.5.15. Correlaciones entre los factores**

	Neuroticismo	Amabilidad	Responsabilidad	Apertura	Extraversión
<b>Neuroticismo</b>	1.000				
<b>Amabilidad</b>	-0.254 (0.051) -5.333	1.000			
<b>Responsabilidad</b>	-0.202 (0.055) -4.002	0.461 (0.046) 10.014	1.000		
<b>Apertura</b>	-0.182 (0.048) -3.759	0.446 (0.044) 10.164	0.446 (0.047) 9.151	1.000	
<b>Extraversión</b>	-0.115 (0.050) -2.289	0.530 (0.042) 12.758	0.149 (0.054) 2.753	0.426 (0.045) 9.469	1.000

**Tabla 8.5.16. Solución completamente estandarizada**

	Neuroticismo	Amabilidad	Responsabilidad	Apertura	Extraversión
Soy el alma de las fiestas					0.544
Siempre estoy preparado/a			0.446		
Me estreso con facilidad	0.673				
Mi vocabulario es rico				0.437	
Soy poco hablador/a					-0.626
Me interesan las personas		0.690			
Estoy relajado/a la mayor parte del tiempo	-0.617				
Me resulta difícil entender ideas abstractas				-0.401	
Me siento cómodo entre la gente					0.495
Insulto a las personas		-0.210			
Pongo atención a los detalles			0.506		
Tengo una gran imaginación				0.650	
Me mantengo en un segundo plano					-0.411
Simpatizo con los sentimientos de los demás		0.574			
Soy desordenado/a			-0.468		
Rara vez me siento deprimido/a	-0.503				
No me interesan las ideas abstractas				-0.386	
Inicio conversaciones					0.671
No me interesan los problemas de los demás		-0.601			
Cumplo con mis obligaciones correctamente			0.571		
Me molesto con facilidad	0.571				
Tengo buenas ideas				0.652	
A menudo me olvido poner las cosas en su sitio			-0.396		
Me ofendo con facilidad	0.719				
Soy poco imaginativo/a				-0.597	
En las fiestas hablo con gran diversidad de personas					0.734
Realmente no me interesan los demás		-0.599			
Me gusta el orden			0.493		
Mi estado de ánimo varía mucho	0.674				
Entiendo las cosas con rapidez				0.462	
No me gusta centrar la atención sobre mí mismo/a					0.133
Saco tiempo para los demás		0.623			
Eludo mis obligaciones			-0.474		
Tengo frecuentes cambios de humor	0.737				
Uso palabras complicadas				0.096	
No me importa ser el centro de atención					0.381
Empatizo con los sentimientos de los demás		0.602			
Sigo un horario			0.539		
Me irrito con facilidad	0.783				
Paso tiempo reflexionando sobre las cosas				0.419	
Hago sentirse bien a la gente		0.584			
Soy exigente en mi trabajo			0.570		
A menudo me siento deprimido	0.712				
Estoy lleno/a de ideas				0.805	

En la Tabla 8.5.17. se muestran las correlaciones múltiples al cuadrado o comunalidades de los ítems.

**Tabla 8.5.17. Correlaciones múltiples al cuadrado de los ítems con los factores del cuestionario Big-Five.**

Squared Multiple Correlations for X - Variables

big24	big25	big28	big29	big30	big31	big32	big33	big34	big35
0.326	0.425	0.157	0.517	0.356	0.539	0.359	0.243	0.455	0.214

Squared Multiple Correlations for X - Variables

big36	big37	big38	big39	big40	big41	big42	big43	big44	big45
0.018	0.388	0.225	0.543	0.009	0.145	0.362	0.290	0.613	0.176

Squared Multiple Correlations for X - Variables

big47	big48	big49	big50
0.341	0.325	0.506	0.647

Los estadísticos de ajuste para el modelo son aceptables, puesto que se encuentran próximos a los valores recomendados. Se presentan en la Tabla 8.5.18.

**Tabla 8.5.18. Estadísticos de ajuste del modelo de cinco factores con 45 ítems del cuestionario Big-Five.**

Estadístico de ajuste	Valores
$\chi^2(886)$	2906,2 (P< .01)
RMSEA	0.06
RMR	0.07
CFI	0.93
NFI	0.85
IFI	0.90

Se calcularon las puntuaciones factoriales utilizando la matriz de pesos de la regresión sobre las puntuaciones de los ítems.

### **Coeficientes de fiabilidad como consistencia interna y estadísticos de los ítems del Big-Five.**

Las estimaciones de la fiabilidad se obtuvieron con el coeficiente alpha de Cronbach y los índices de discriminación de los ítems con la correlación corregida ítem-total. Los coeficientes para las puntuaciones de cada factor se obtuvieron con los ítems definitivos, con los que se calcularon las puntuaciones factoriales.

Los valores de los coeficientes alpha junto con el intervalo de confianza del 95% se presentan en la Tabla 8.5.19.

**Tabla 8.5.19. Coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alpha) de las puntuaciones de los factores del Big-Five**

<b>Factores y nº de ítems</b>	<b>Coeficiente alpha</b>	<b>IC del 95%</b>
Neuroticismo (9)	0.87	0.85-0.89
Apertura (10)	0.76	0.72-0.78
Amabilidad (8)	0.77	0.74-0.80
Extraversión (9)	0.75	0.73-0.78
Responsabilidad (9)	0.76	0.72-0.78

Los estadísticos descriptivos de los ítems junto con los índices de discriminación se presentan en las Tablas 8.5.20.- 8.5.24.

**Tabla 8.5.20. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Neuroticismo**

	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Índice Discriminación</b>
Me estreso con facilidad	2.75	1.19	.62
Me alboroto con facilidad	2.33	1.04	.52
Me altero con facilidad	2.41	1.07	.65
Mi estado de ánimo varía mucho	2.59	1.08	.63
Tengo frecuentes cambios de humor	2.29	1.07	.68
Me irrito con facilidad	2.15	1.05	.69
A menudo me siento deprimido	2.14	1.06	.65
Estoy relajado la mayor parte del tiempo	2.82	1.08	.58
Rara vez me siento deprimido	2.70	1.21	.45

Puede observarse que todos los valores de los índices de discriminación son muy elevados.

**Tabla 8.5.21. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Apertura al exterior**

	Media	Desviación típica	Índice Discriminación
Mi vocabulario es rico	3.96	.84	.44
Tengo una gran imaginación	3.58	.92	.52
Tengo buenas ideas	3.67	.72	.48
Entiendo las cosas con rapidez	3.87	.81	.41
Uso palabras complicadas	2.44	1.03	.15
Paso tiempo reflexionando sobre las cosas	3.88	.87	.31
Estoy lleno de ideas	3.52	.82	.60
Me resulta difícil entender ideas abstractas	3.99	1.08	.45
No me interesan las ideas abstractas	3.90	1.08	.42
Soy poco imaginativo	3.71	1.05	.50

Todos los ítems, excepto el 40 (uso palabras complicadas) tienen elevados índices de discriminación.

**Tabla 8.5.22. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Amabilidad**

	Media	Desviación típica	Índice Discriminación
Me interesan las personas	4.48	.72	.58
Simpatizo con los sentimientos de los demás	3.98	.77	.53
Saco tiempo para los demás	3.82	.83	.50
Empatizo con los sentimientos de los demás	4.04	.76	.53
Hago sentirse bien a la gente	3.62	.69	.44
Insulto a las personas	4.70	.76	.19
No me interesan los problemas de los demás	4.35	.97	.50
Realmente no me interesan los demás	4.48	.85	.50

Excepto el ítem 12 (insulto a las personas), que tiene una elevada asimetría negativa y baja variabilidad, todos los ítems muestran elevados valores del índice de discriminación.

**Tabla 8.5.23. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Extraversión**

	Media	Desviación típica	Índice Discriminación
Soy el alma de las fiestas	2.48	1.01	.50
Me siento cómodo entre la gente	3.90	.89	.37
Inicio conversaciones	3.71	.96	.50
En las fiestas hablo con gran diversidad de personas	3.43	1.07	.59
Soy poco hablador/a	3.43	1.25	.54
Me mantengo en un segundo plano	2.75	.93	.41
Tengo poco que decir	3.81	.95	.40
Me gusta centrar la atención sobre mí mismo/a	2.39	.95	.16
Me gusta ser el centro de atención	2.32	1.13	.35

Excepto el ítem 36 (me gusta centrar la atención sobre mí mismo/a), todos los ítems muestran elevados valores del índice de discriminación.

**Tabla 8.5.24. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los ítems del factor Responsabilidad**

	Media	Desviación típica	Índice Discriminación
Siempre estoy preparado/a	3.41	.81	.35
Presto atención a los detalles	3.95	.93	.38
Cumplo con mis obligaciones correctamente	4.28	.75	.42
Me gusta el orden	4.04	.94	.54
Sigo un horario	4.07	.88	.43
Soy exigente con mi trabajo	4.22	.72	.39
A menudo me olvido de poner las cosas en su sitio	3.45	1.24	.49
Eludo mis obligaciones	4.64	.70	.34
Soy desordenado/a	3.62	1.25	.59

En la Tabla 8.5.24. se observa que todos los ítems muestran valores adecuados en el índice de discriminación.

### **Análisis del cuestionario de situaciones relacionadas con el “Burnout”**

Este cuestionario fue diseñado “ad hoc” para esta investigación en un intento de recoger algunas dimensiones que en la literatura se mostraron relacionadas con el síndrome de “Burnout”, así como consideraciones expuestas por los participantes en los grupos de discusión con el profesorado.

### **Análisis factorial exploratorio (AFE)**

El cuestionario inicial estaba formado por 77 elementos. En un primer análisis descriptivo se eliminaron algunos ítems con una elevada proporción de valores perdidos. Dada la ausencia de modelo teórico claro, las puntuaciones de los elementos restantes fueron sometidas a análisis factorial exploratorio. Tras varios análisis factoriales exploratorios se eliminaron ítems con saturaciones múltiples, factores definidos solamente por uno o dos ítems y otros con saturaciones muy bajas, que impedían su atribución clara a un factor. Tras éstos primeros análisis, quedaron 58 ítems, cuyas respuestas fueron sometidas a análisis de factores principales, seguido de rotación oblicua (Promax). El índice KMO alcanzó el valor de .87, adecuado para la factorización. Las respuestas a los ítems pueden explicarse por una solución de cuatro factores que explican el 39% de la varianza total. Esta solución es la sugerida por el “scree-test” y el análisis paralelo de Horn (1965).

En la Tabla 8.5.25. se presenta la matriz de las correlaciones entre los factores y en la Tabla 8.5.26. la matriz de configuración

Un examen de las saturaciones de la Tabla 8.5.25. permite interpretar los factores como:

- Factor 1: Autoeficacia docente
- Factor 2: Estrés docente y experiencias negativas
- Factor 3: Clima y convivencia en el centro
- Factor 4: Consideración social y de las familias

**Tabla 8.5.25. Matriz de correlaciones entre los factores**

Factor	1	2	3	4
1	1.00	-.13	.52	.34
2	-.13	1.00	-.09	-.30
3	.52	-.09	1.00	.23
4	.34	-.30	.23	1.00

Si se observa la Tabla 8.5.25. destaca la considerable correlación entre autoeficacia docente y clima/convivencia en el centro; correlaciones moderadas

entre autoeficacia y consideración; y entre estrés docente y consideración (en este caso negativa).

Para este cuestionario no se disponía de un modelo teórico definido, por lo que no se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio, como se hizo con los cuestionarios anteriores en los que se disponía de un modelo teórico. El objetivo del AFE ha sido fundamentalmente de reducción de la dimensionalidad y poder disponer de un número reducido de puntuaciones de interpretación clara.

Se calcularon las puntuaciones factoriales por el método de la regresión y estas puntuaciones se utilizarán en los análisis posteriores.



## El síndrome de “Burnout” en el profesorado de la ESO

**Tabla 8.5.26. Matriz de configuración de la rotación Promax del cuestionario de Situaciones relacionadas con el síndrome**

Elementos	F1	F2	F3	F4
Tengo estrategias que me permiten organizar el aula para que haya buen ambiente y que los alumnos/as puedan trabajar de manera concentrada	.75			
Me considero un/a docente interesante y motivador/a	.75			
Manejo bien los problemas de disciplina en el aula	.68			
Soy creativo/a en mi trabajo con los alumnos/as	.67			
Relaciono mis explicaciones con los intereses de los alumnos/as	.64			
Mis alumnos/as y sus familias están satisfechos/as de mi labor docente	.63			
Manejo fácilmente las interrupciones de los alumnos en clase	.62			
Tengo buena relación personal con mis alumnos/as	.60			
Disfruto con mi trabajo	.49			
Conozco el procedimiento a seguir en situaciones conflictivas	.47			
Me implicó bastante en el aprendizaje de los estudiantes más desmotivados	.47			
Suelo ofrecer al equipo directivo soluciones constructivas e innovadoras	.45			
Estoy motivado/a por la labor docente	.42			
Participo activamente en los procesos relacionados con el centro	.40		.36	
Tengo una adecuada preparación para dar respuestas a los alumnos/as con necesidades educativas especiales	.40			
Tengo muy claro lo que se espera de mí como profesor/a	.38			
Dispongo de suficientes recursos para el desarrollo de mi labor docente	.36			.30
El desempeño del rol docente ha cubierto mis expectativas	.33			
Estoy cansado/a a todas horas		.66		
Dar clases me provoca irritación		.65		
Me noto el corazón acelerado		.61		
Me siento hostil en mis relaciones con los alumnos/as		.57		
Generalmente pienso que no soy yo quien controla mi vida		.56		
Me encuentro apático en mi trabajo		.56		
Si pudiera, cambiaría de trabajo		.55		
Me resulta difícil conseguir un clima de aula que me permita trabajar como yo deseo		.55		
Mi labor docente requiere desempeñar tareas incompatibles entre sí		.55		
He notado que cada vez interacciono menos con mis alumnos/as		.48		
Tengo conflictos de prioridad con las tareas que debo hacer		.46		
Es muy difícil que los alumnos obtengan buenos resultados académicos		.45		
Con los alumnos/as adopto roles contradictorios entre sí para poder ser eficaz		.45		
Tengo problemas de sueño/a		.45		
Últimamente me comporto de manera más autoritaria dentro del aula		.42		
Me falta tiempo para desarrollar todas las actividades		.42		
Dedico menos tiempo a mis alumnos/as de lo que solía hacer		.41		
Desempeño tareas que no son específicas de un profesor/a		.38		
Tengo frecuentes dolores de cabeza		.38		
Es poco lo que yo puedo hacer para que mis alumnos/as logren buenos resultados		.37		
Las tareas administrativas relacionadas con mis alumnos/as me restan mucho tiempo de mi actividad docente		.35		
Si lo necesito, cuento con el respaldo del equipo directivo			.87	
Puedo plantear demandas al equipo directivo de manera accesible			.77	
Puedo defender mis puntos de vista y opiniones ante el equipo directivo			.74	
La organización del centro facilita mi trabajo			.70	
Las aportaciones efectuadas por el claustro son tenidas en cuenta por el equipo directivo			.69	
Los compañeros/as con cargos de coordinación son accesibles			.67	
Ante cualquier problema cuento con el apoyo de mis compañeros/as			.54	
Estoy satisfecho/a con las condiciones de trabajo de mi centro			.50	
El centro facilita suficientes oportunidades para la coordinación de profesores/as de un mismo grupo			.47	
Creo que soy persuasivo/a en mis comunicaciones con el equipo directivo	.35		.45	
Las normas de convivencia establecidas en el centro se cumplen			.38	.32
Juego un papel importante en el centro	.27		.38	
Tengo autonomía profesional dentro del centro	.28		.37	
Las familias participan en la vida del centro				.59
Las familias se interesan por la escolarización de sus hijos/as				.58
La profesión docente está bien considerada socialmente				.56
Me siento apoyado/a por las familias de mis alumnos/as				.51
Mi labor como profesor/a está reconocida socialmente				.51
Los alumnos/as presentan una buena motivación e interés académico				.44

### Análisis de la fiabilidad como consistencia interna

Se obtuvieron los coeficientes alpha de Cronbach para las puntuaciones definidas por los cuatro factores anteriores. En la Tabla 8.5.27. se presentan los valores del coeficiente alpha y el intervalo de confianza del 95%.

**Tabla 8.5.27. Coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alpha) de las puntuaciones de los factores del cuestionario de situaciones relacionadas con el “Burnout”**

Factores y nº de ítems	Coeficiente alpha	IC del 95%
Autoeficacia docente (18)	0.89	0.88-0.90
Estrés docente y experiencias negativas (21)	0.86	0.85-0.88
Clima y convivencia en el centro (13)	0.89	0.87-0.90
Consideración social y de las familias	0.76	0.73-0.79

**Tabla 8.5.28. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los elementos del factor Autoeficacia docente**

	Media	Desviación típica	Índice Discriminación
Me considero un/a docente interesante y motivador/a	3.74	1.03	.63
Tengo estrategias que me permiten organizar el aula para que haya buen ambiente y que los alumnos/as puedan trabajar de manera concentrada	3.79	1.15	.69
Soy creativo/a en mi trabajo con los alumnos/as	3.69	1.02	.58
Manejo bien los problemas de disciplina en el aula	3.76	1.03	.58
Relaciono mis explicaciones con los intereses de los alumnos/as	3.94	1.03	.54
Mis alumnos/as y sus familias están satisfechos/as de mi labor docente	3.63	.79	.59
Tengo buena relación personal con mis alumnos/as	4.15	1.00	.56
Manejo fácilmente las interrupciones de los alumnos en clase	3.66	1.08	.53
Disfruto con mi trabajo	4.14	1.25	.60
Me implica bastante en el aprendizaje de los estudiantes más desmotivados	3.74	1.15	.47
Conozco el procedimiento a seguir en situaciones conflictivas	3.60	1.34	.54
Suelo ofrecer al equipo directivo soluciones constructivas e innovadoras	3.21	1.15	.45
Estoy motivado/a por la labor docente	4.13	1.27	.51
Participo activamente en los procesos relacionados con el centro	3.53	1.30	.46
Tengo una adecuada preparación para dar respuestas a los alumnos/as con necesidades educativas especiales	2.83	1.35	.43
Dispongo de suficientes recursos para el desarrollo de mi labor docente	3.56	1.25	.48
Tengo muy claro lo que se espera de mí como profesor/a	3.76	1.14	.50
El desempeño del rol docente ha cubierto mis expectativas	3.34	1.28	.48

Todos los elementos muestran valores elevados en los índices de discriminación.

**Tabla 8.5.29. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los elementos del factor Estrés docente y experiencias negativas**

	Media	Desviación típica	Índice Discriminación
Estoy cansado/a a todas horas	2.31	1.23	.59
Dar clases me provoca irritación	2.03	1.01	.54
Me noto el corazón acelerado	2.48	1.25	.56
Me siento hostil en mis relaciones con los alumnos/as	2.19	1.05	.49
Generalmente pienso que no soy yo quien controla mi vida	2.40	1.22	.47
Si pudiera, cambiaría de trabajo	2.68	1.31	.49
Me encuentro apático en mi trabajo	2.01	1.07	.49
Me resulta difícil conseguir un clima de aula que me permita trabajar como yo deseo	2.98	1.41	.52
Mi labor docente requiere desempeñar tareas incompatibles entre sí	2.42	1.28	.53
He notado que cada vez interacciono menos con mis alumnos/as	2.23	1.11	.42
Con los alumnos/as adopto roles contradictorios entre sí para poder ser eficaz	2.27	1.11	.39
Es muy difícil que los alumnos obtengan buenos resultados académicos	2.80	1.24	.42
Tengo problemas de sueño/a	2.70	1.29	.42
Tengo conflictos de prioridad con las tareas que debo hacer	2.49	1.23	.44
Últimamente me comporto de manera más autoritaria dentro del aula	3.13	1.28	.38
Dedico menos tiempo a mis alumnos/as de lo que solía hacer	2.51	1.13	.36
Me falta tiempo para desarrollar todas las actividades	3.55	1.36	.41
Es poco lo que yo puedo hacer para que mis alumnos/as logren buenos resultados	2.46	1.16	.31
Tengo frecuentes dolores de cabeza	2.63	1.37	.37
Desempeño tareas que no son específicas de un profesor/a	3.58	1.46	.40
Las tareas administrativas relacionadas con mis alumnos/as me restan mucho tiempo de mi actividad docente	3.45	1.47	.39

Todos los elementos muestran valores elevados en los índices de discriminación.

**Tabla 8.5.30. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los elementos del factor Clima y convivencia en el centro**

	Media	Desviación típica	Índice Discriminación
Si lo necesito, cuento con el respaldo del equipo directivo	4.32	1.23	.74
Puedo plantear demandas al equipo directivo de manera accesible	4.07	1.26	.65
Puedo defender mis puntos de vista y opiniones ante el equipo directivo	4.06	1.25	.68
La organización del centro facilita mi trabajo	3.70	1.13	.70
Las aportaciones efectuadas por el claustro son tenidas en cuenta por el equipo directivo	3.90	1.18	.63
Los compañeros/as con cargos de coordinación son accesibles	4.30	1.10	.61
Ante cualquier problema cuento con el apoyo de mis compañeros/as	3.87	1.20	.51
Estoy satisfecho/a con las condiciones de trabajo de mi centro	3.66	1.11	.54
El centro facilita suficientes oportunidades para la coordinación de profesores/as de un mismo grupo	3.39	1.23	.47
Creo que soy persuasivo/a en mis comunicaciones con el equipo directivo	3.29	1.08	.53
Juego un papel importante en el centro	2.90	1.11	.45
Tengo autonomía profesional dentro del centro	4.42	1.03	.47
Las normas de convivencia establecidas en el centro se cumplen	3.35	1.16	.49

Todos los elementos muestran valores elevados en los índices de discriminación.

**Tabla 8.5.31. Estadísticos descriptivos e índices de discriminación de los elementos del factor Consideración social y de las familias**

	Media	Desviación típica	Índice Discriminación
Las familias participan en la vida del centro	2.15	1.10	.52
Las familias se interesan por la escolarización de sus hijos/as	2.70	1.14	.52
La profesión docente está bien considerada socialmente	1.84	.87	.46
Me siento apoyado/a por las familias de mis alumnos/as	2.72	1.14	.56
Mi labor como profesor/a está reconocida socialmente	2.19	1.10	.47
Mis funciones como profesor/a están perfectamente delimitadas	3.14	1.21	.31
Los alumnos/as presentan una buena motivación e interés académico	2.44	1.12	.49

Todos los elementos muestran valores elevados en los índices de discriminación.

### **8.5.2. Relaciones entre las dimensiones de “Burnout” y otras variables**

En este apartado se presentan las relaciones entre las dimensiones del “Burnout” y diferentes variables, tanto con las de carácter sociodemográfico y profesional como con otros constructos psicológicos y educativos.

En el caso de las variables sociodemográficas, la mayor parte son categóricas, dando lugar a grupos. En estos casos se presentan los correspondientes análisis de diferencias de medias entre diversos grupos de interés. En el caso de dos grupos, las diferencias se obtuvieron mediante el contraste “t” de Student para grupos independientes. En el caso de tres o más grupos, mediante el contraste “F” para grupos independientes. Cuando no se cumple el supuesto de

homocedasticidad calculado mediante el contraste de Levene, se calculan los correspondientes contrastes con varianzas distintas y grados de libertad corregidos. En el caso de tres o más grupos, el contraste “F” de Brown-Forsythe y el de Games-Howell en las comparaciones a posteriori.

Las tres puntuaciones factoriales derivadas del cuestionario MBI-ES fueron transformadas a otras equivalentes con Media = 50 y Desviación típica = 10, para una interpretación más fácil de los resultados.

## **Comparaciones entre grupos de interés**

### **Grupos definidos por variables sociodemográficas**

#### ***“Burnout” y género del profesorado***

En la Tabla 8.5.32. se presentan los estadísticos descriptivos y los resultados del contraste “t” de Student según género de los componentes del síndrome. El contraste de Levene mantiene el supuesto de homogeneidad de las varianzas en las tres variables.

**Tabla 8.5.32. Estadísticos descriptivos y resultados contraste “t” de Student**

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T( 475)
Cansancio Emocional	1 Hombre	228	49.32	9.65	1.86*
	2 Mujer	249	51.00	10.01	
Realización Personal	1 Hombre	228	50.57	10.68	1.35 ns
	2 Mujer	249	49.29	9.98	
Despersonalización	1 Hombre	228	50.86	10.34	1.72*
	2 Mujer	249	49.27	9.81	

Ns: no significativa, \*  $p < .05$  (unilateral)

(Nota: La reducción del número de casos se debe a la omisión de la respuesta al género de un número importante de participantes)

La diferencia resultó estadísticamente significativa en Cansancio Emocional (más las mujeres) y Realización Personal (más lo varones), ( $p < .05$ , unilateral), aunque es insignificante, ya que los tamaños del efecto son muy bajos (eta cuadrado Cansancio Emocional =.007; eta cuadrado Realización Personal =.004; eta cuadrado

Despersonalización =.006). Estos resultados están parcialmente de acuerdo con la misma línea de conclusiones obtenidas por la mayor parte de la literatura revisada y con la hipótesis planteada.

### **“Burnout” y edad**

Se clasificaron los participantes en cuatro grupos de edad: de 25-35, 36-45, 46-55 y 56-65. En la Tabla 8.5.33. se presentan los estadísticos descriptivos. El contraste de Levene soporta el supuesto de igualdad de varianzas en las tres variables.

**Tabla 8.5.33. Estadísticos descriptivos de los componentes del síndrome y edad**

		N	Media
Cansancio Emocional	1 25-35	129	48.1
	2 36-45	200	51.34
	3 46-55	165	49.78
	4 56-65	65	50.68
	Total	559	50.05
Realización Personal	1 25-35	129	49.45
	2 36-45	200	50.1
	3 46-55	165	49.77
	4 56-65	65	51.19
	Total	559	49.98
Despersonalización	1 25-35	129	49.52
	2 36-45	200	50.41
	3 46-55	165	49.29
	4 56-65	65	51.44
	Total	559	49.99

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Realización Personal ( $F(3 \text{ y } 555) = 0,465$ ,  $p = .700$ ) ni en Despersonalización ( $F(3 \text{ y } 555) = .945$ ,  $p = .419$ ). Sí se encontró una pequeña diferencia en Cansancio Emocional, aunque con un tamaño de efecto insignificante ( $F(3 \text{ y } 555) = 2,91$ ,  $p = .034$ ,  $\eta^2 = .015$ ), este dato está en consonancia con lo revisado en la literatura. El contraste de Bonferroni pone de relieve que la diferencia se encuentra entre los grupos de 25-35 y 36-45 ( $p < .05$ ). En las figuras 8.5.3. a 8.5.5. se muestran los correspondientes diagramas de error, en los que se aprecian claramente las diferencias.

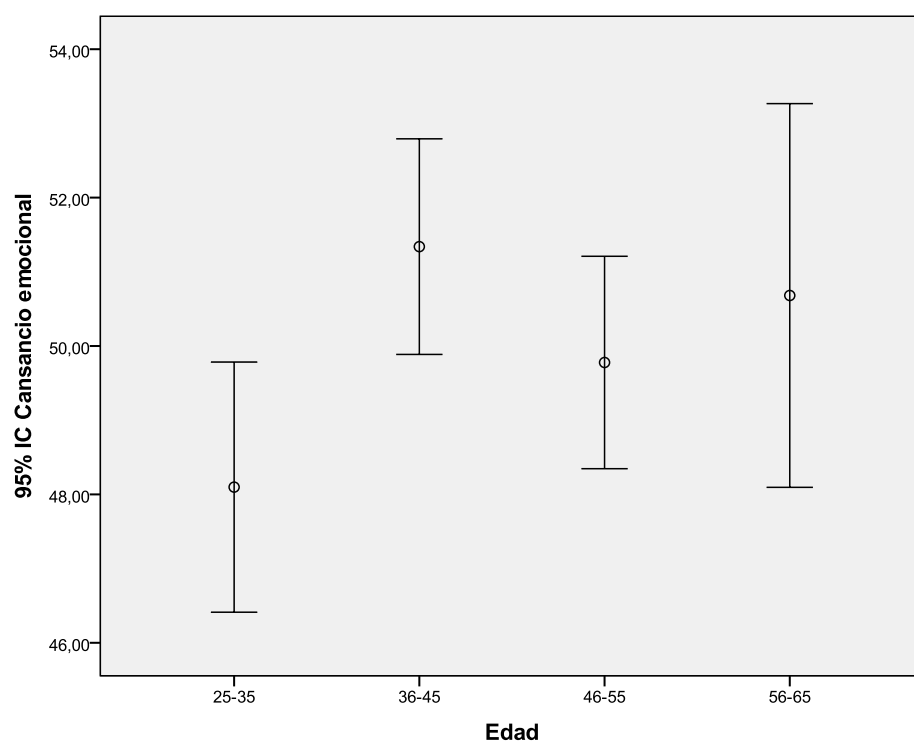


Figura 8.5.3. Diagrama de error Cansancio Emocional.Edad.

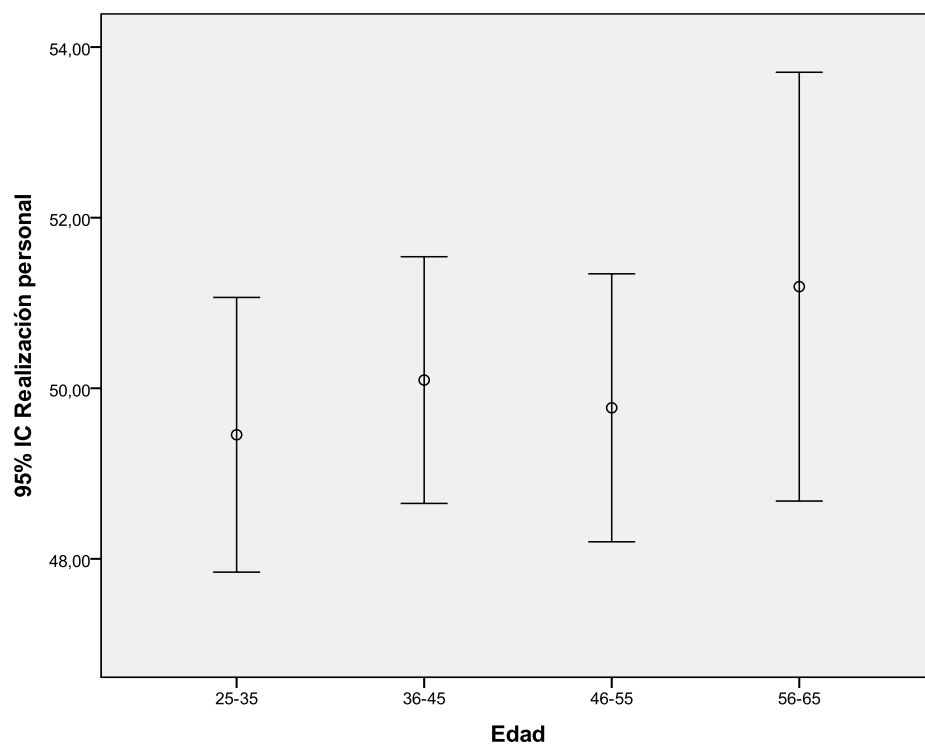


Figura 8.5.4. Diagrama de error Realización Personal.Edad.



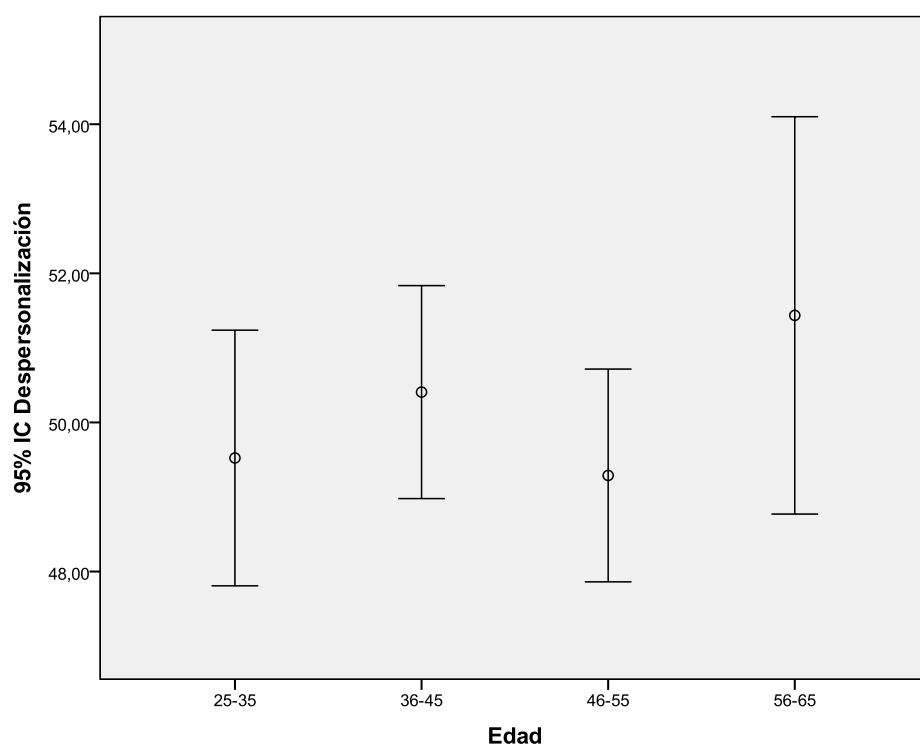


Figura 8.5.5. Diagrama de error Despersonalización.Edad.

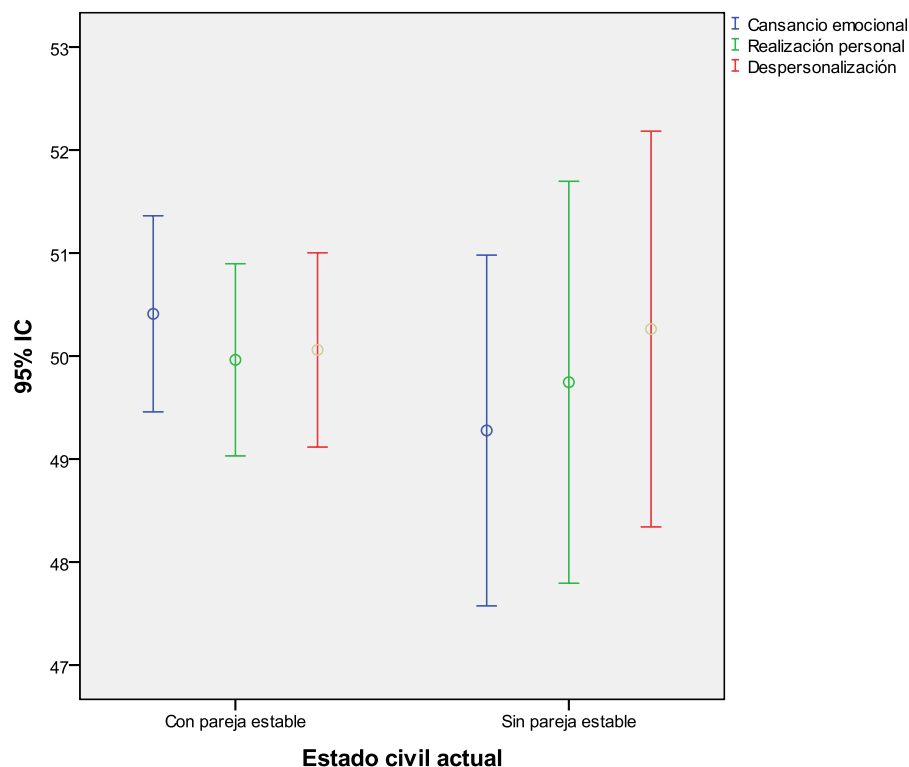
### ***“Burnout” y tener o no tener pareja estable***

En la Tabla 8.5.34. se presentan los estadísticos descriptivos y los resultados del contraste “t” de Student con varianzas iguales y 548 grados de libertad.

Tabla 8.5.34. Estadísticos descriptivos de las variables del síndrome y tener pareja

	Estado civil actual	N	Media	Desviación típ.	T (p)
Cansancio Emocional	1 Con pareja estable	435	50.41	10.10	1.09
	2 Sin pareja estable	115	49.28	9.22	(.277)
Realización Personal	1 Con pareja estable	435	49.96	9.90	0.21
	2 Sin pareja estable	115	49.75	10.56	(.84)
Despersonalización	1 Con pareja estable	435	50.06	10.00	-0.19
	2 Sin pareja estable	115	50.26	10.40	(.85)

Como se observa en la Tabla 8.5.34. no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los tres componentes. En la figura 8.5.6. se presentan los diagramas de error para las tres variables.



**Figura 8.5.6. Diagrama de error para las tres variables del “Burnout”.Estado Civil.**

Un resultado similar se encontró en la relación con “tener hijos”, cuyos resultados se presentan en la Tabla 8.5.35. y en la figura 8.5.7.

**Tabla 8.5.35. Estadísticos descriptivos de las variables del síndrome y tener pareja**

	Hijos	N	Media	Desviación típ.	T con 521 gl (p)
Cansancio Emocional	1 Sí	327.00	49.70	9.78	-0.59 (.55)
	2 No	196.00	50.23	10.34	
Realización Personal	1 Sí	327.00	50.05	10.26	0.03 (.97)
	2 No	196.00	50.02	9.44	
Despersonalización	1 Sí	327.00	49.80	9.87	-0.30 (.76)
	2 No	196.00	50.07	9.98	

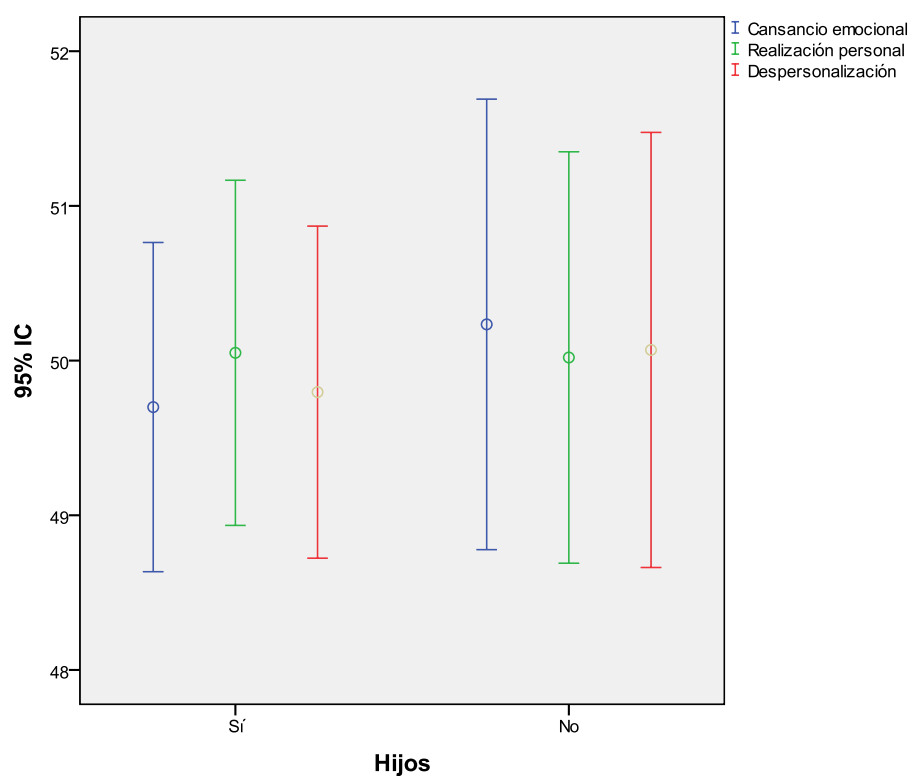


Figura 8.5.7. Diagrama de error para las tres variables del “Burnout”.Hijos.

### “Burnout” y hábitat

En la Tabla 8.5.36. se presentan los estadísticos descriptivos en función del tipo de hábitat. Las 5 categorías descritas en el apartado de participantes se redujeron a 3: gran ciudad, ciudad y pueblo.

Tabla 8.5.36. Estadísticos descriptivos de las variables del síndrome y hábitat

		N	Media	Desviación típica
Cansancio Emocional	1 Gran ciudad	226	49.44	9.66
	2 Ciudad	195	49.92	9.44
	3 Pueblo	143	51.00	11.20
	Total	564	50.00	10.00
Realización Personal	1 Gran ciudad	226	49.37	9.62
	2 Ciudad	195	50.71	10.15
	3 Pueblo	143	50.03	10.38
	Total	564	50.00	10.00
Despersonalización	1 Gran ciudad	226	49.59	10.03
	2 Ciudad	195	50.15	9.50
	3 Pueblo	143	50.44	10.65
	Total	564	50.00	10.00

El estadístico F con varianzas iguales no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos: Cansancio Emocional ( $F(2 \text{ y } 561) = 1,07, p = .34$ ); Realización Personal ( $F(2 \text{ y } 561) = .93, p = .39$ ) y Despersonalización ( $F(2 \text{ y } 561) = .35, p = .70$ ). En las Figuras 8.5.8. a 8.5.10. se presentan los diagramas de error para las tres dimensiones.

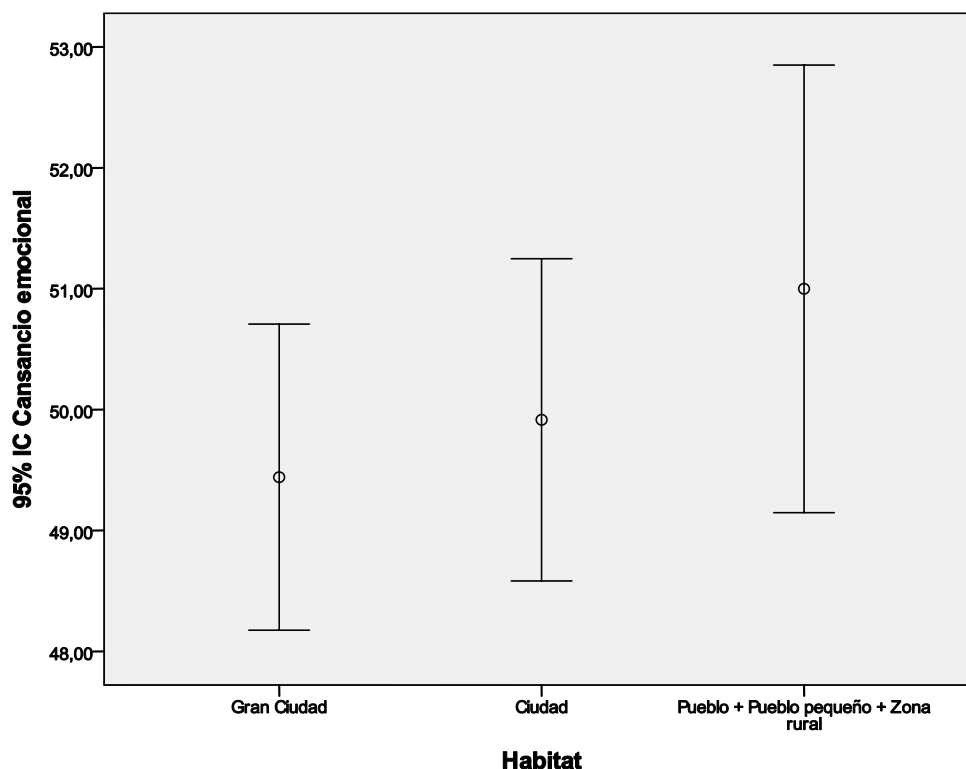


Figura 8.5.8. Diagrama de error para Cansancio Emocional.Hábitat.

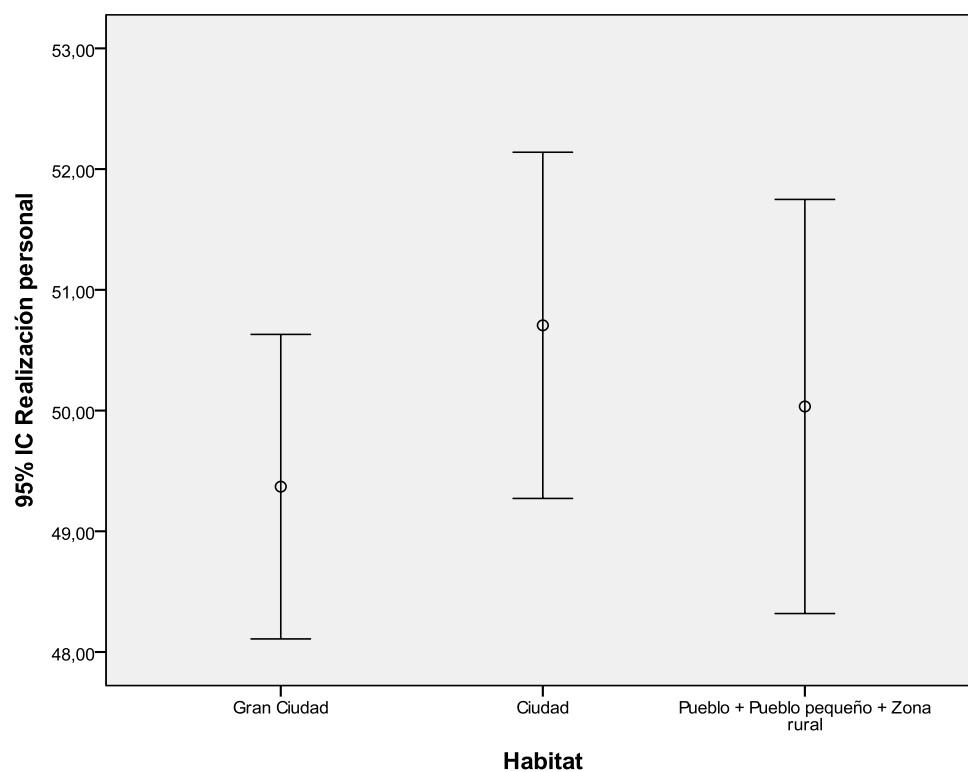


Figura 8.5.9. Diagrama de error para Realización Personal.Hábitat.

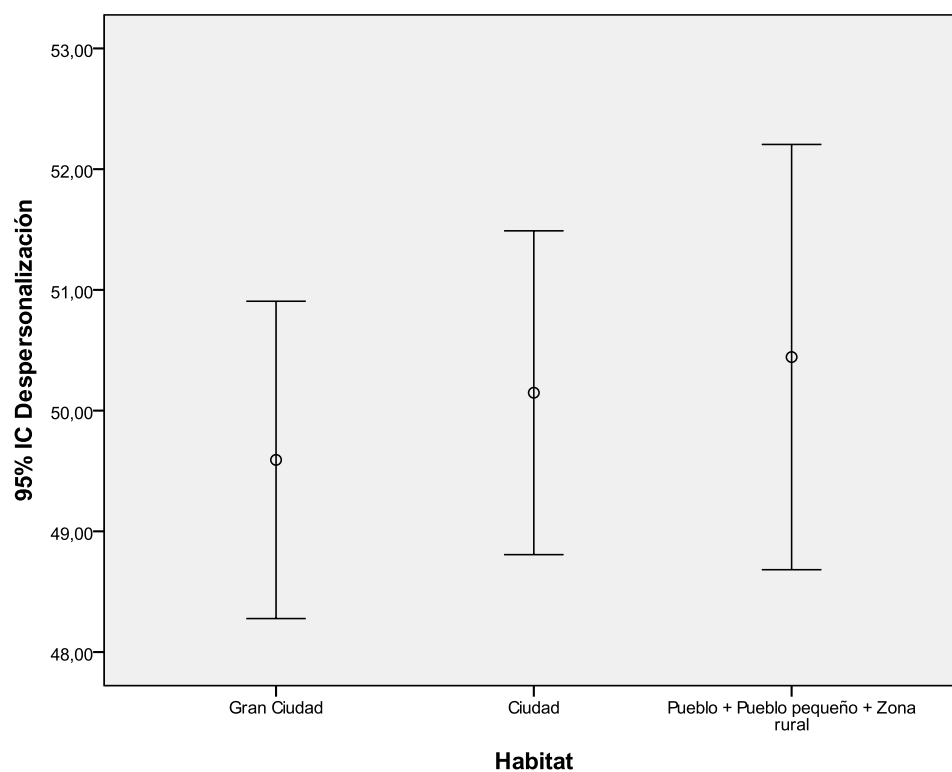


Figura 8.5.10. Diagrama de error para Despersonalización.Hábitat.

### Grupos definidos por variables profesionales

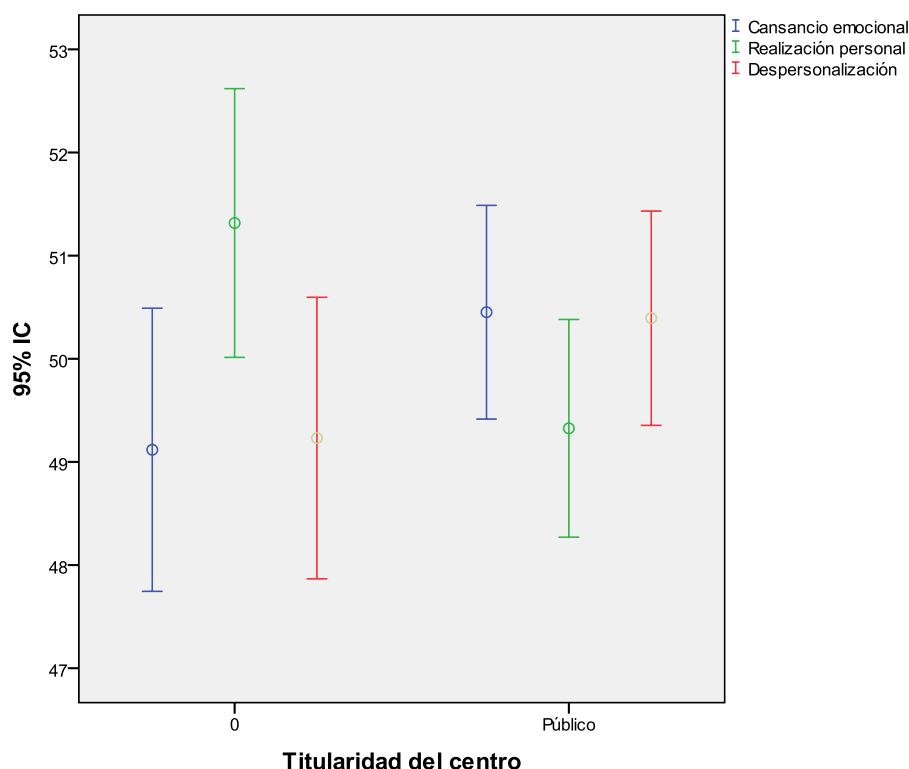
#### **“Burnout” y titularidad de los centros**

En la Tabla 8.5.37. se presentan los estadísticos descriptivos y los resultados del contraste “t” de Student con varianzas iguales en las tres dimensiones (contraste de Levene,  $p > .05$ ) y 563 grados de libertad.

**Tabla 8.5.37. Estadísticos descriptivos de los componentes del síndrome y titularidad del centro**

	Titularidad	N	Media	Desviación típ.	T con 563 (p)
Cansancio Emocional	1 Público	373	50.45	10.17	1.50 (.13)
	2 Concertado	191	49.12	9.62	
Realización Personal	1 Público	373	49.33	10.37	-2.24 (.02)
	2 Concertado	191	51.32	9.13	
Despersonalización	1 Público	373	50.39	10.21	1.31 (.19)
	2 Concertado	191	49.23	9.56	

Solamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en Realización Personal, como se puede observar en la Tabla, favorables al profesorado de los centros concertados; no obstante, el tamaño de efecto es mínimo,  $\eta^2 = .009$ . En la figura 8.5.11. se presentan los diagramas error.



**Figura 8.5.11. Diagrama de error para las tres variables del “Burnout”. Titularidad del centro.**

### **“Burnout” y tamaño del centro**

Tal como se ha explicado en la descripción de participantes, en función del número de aulas, los centros se dividieron en tres tamaños: grande, mediano y pequeño. En la Tabla 8.5.38.se presentan los estadísticos descriptivos.

**Tabla 8.5.38. Estadísticos descriptivos de los componentes del síndrome y tamaño del centro**

		N	Media	Desviación típica
Cansancio Emocional	1 Pequeño	162	47.58	9.56
	2 Mediano	194	51.72	9.96
	3 Grande	208	50.29	10.05
	Total	564	50.00	10.00
Realización Personal	1 Pequeño	162	49.37	9.14
	2 Mediano	194	50.77	10.31
	3 Grande	208	49.77	10.34
	Total	564	50.00	10.00
Despersonalización	1 Pequeño	162	48.23	9.26
	2 Mediano	194	51.41	10.36
	3 Grande	208	50.06	10.05
	Total	564	50.00	10.00

La prueba de Levene soporta la homogeneidad de las varianzas en las tres dimensiones ( $p > .05$ ). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Realización Personal ( $F(2 \text{ y } 561) = .96, p = .384$ ), pero sí en las otras dos dimensiones, aunque con tamaños de efecto pequeños, próximos al 2%: Cansancio Emocional ( $F(2 \text{ y } 561) = 7,89; p < .000, \eta^2 = .027$ ); Despersonalización ( $F(2 \text{ y } 561) = 4,54; p = .011; \eta^2 = .016$ ).

En el caso del Cansancio Emocional, el contraste de Bonferroni mostró diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) entre el profesorado de los centros pequeños (menor Cansancio Emocional) y los de los otros dos grupos, no encontrándose diferencias entre éstos. El mismo resultado se encontró en Despersonalización ( $p < .05$ ).

En las figuras 8.5.12. a 8.5.14. se presentan los diagramas de error para cada una de las tres dimensiones.

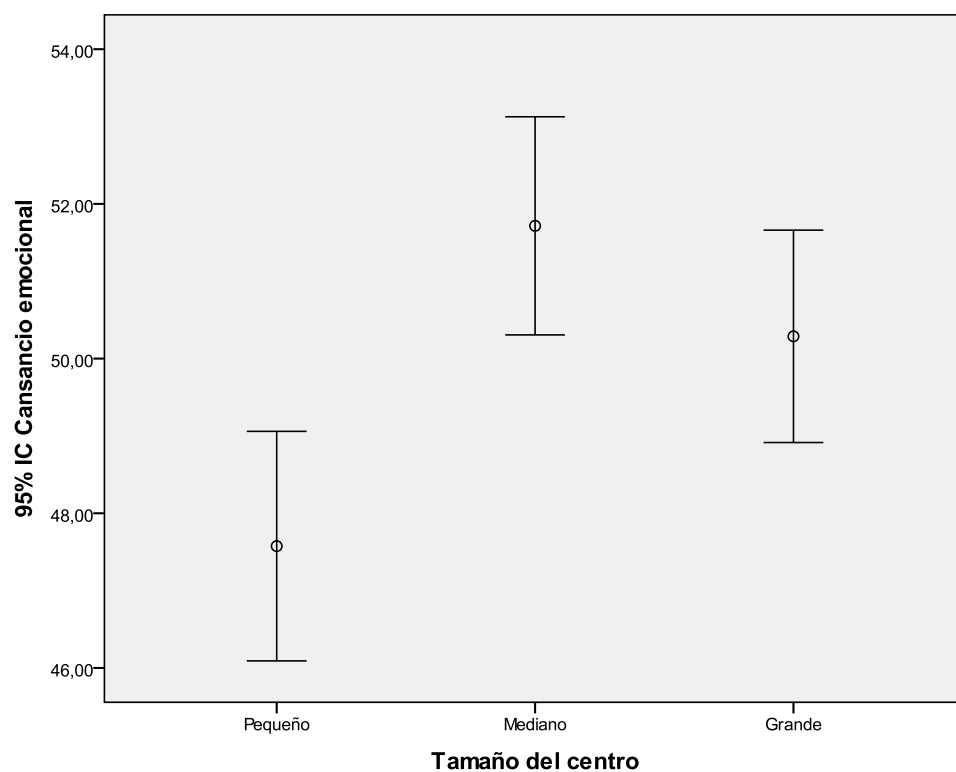


Figura 8.5.12. Diagrama de error para Cansancio Emocional. Tamaño del centro.

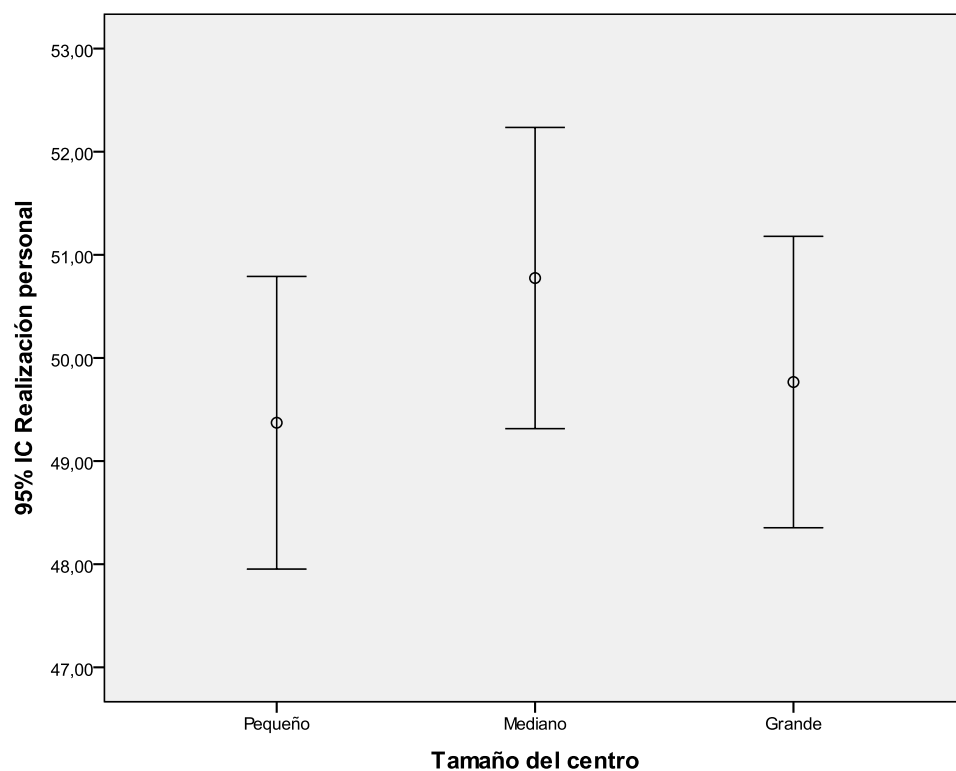


Figura 8.5.13. Diagrama de error para Realización Personal. Tamaño del centro.



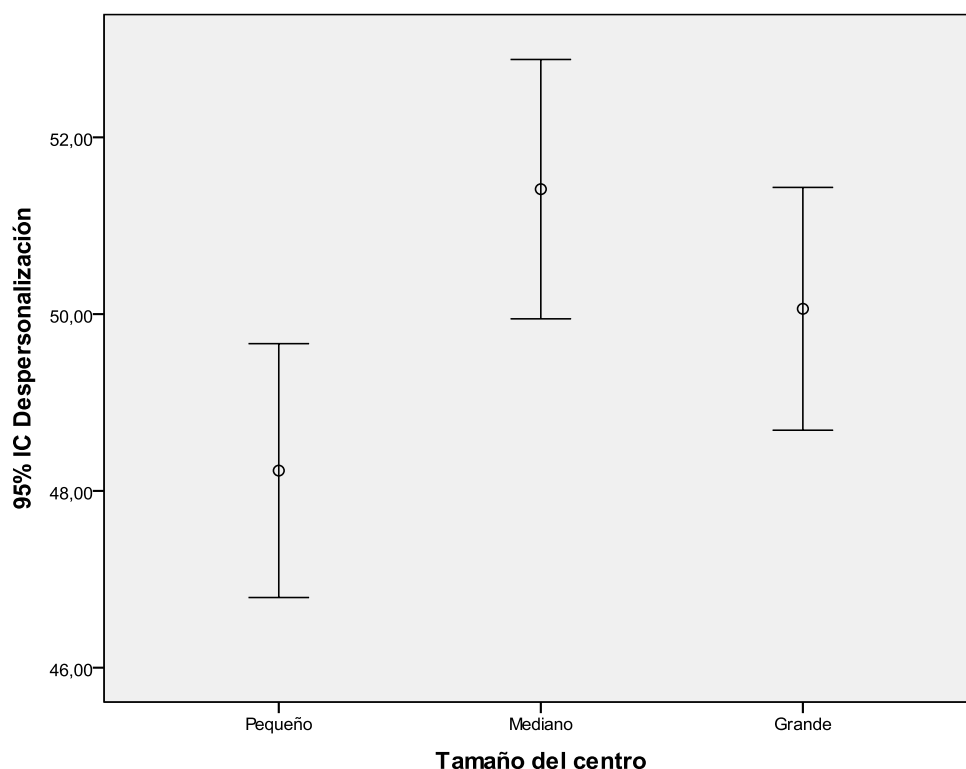


Figura 8.5.14. Diagrama de error para Despersonalización. Tamaño del centro.

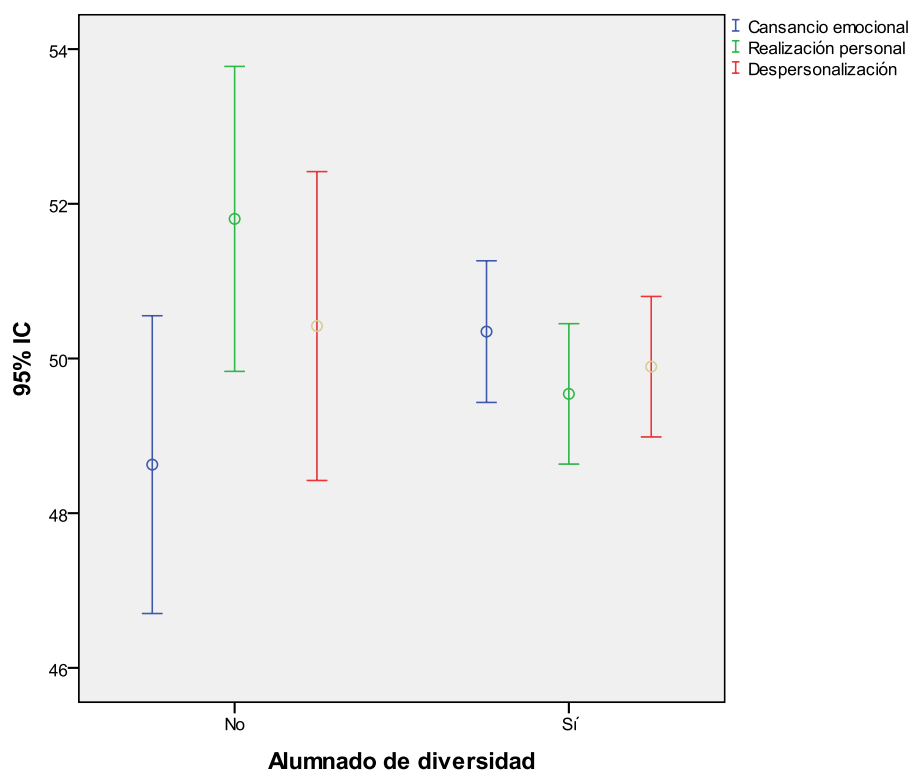
### ***“Burnout” y diversidad del alumnado***

También se examinaron las posibles diferencias entre el profesorado que tiene entre su alumnado estudiantes de necesidades educativas especiales: integración, compensatoria o inmigrantes (de incorporación tardía) y los que no tienen, en las dimensiones del síndrome. En la Tabla 8.5.39. se presentan los estadísticos descriptivos y los resultados del contraste “t” de Student con varianzas iguales, ya que el contraste de Levene mantiene el supuesto.

**Tabla 8.5.39. Estadísticos descriptivos de los componentes del “Burnout” y tener alumnado de diversidad y resultados del contraste t”” de Student**

	Alumnado de diversidad	N	Media	Desviación típ.	T (562) (p, unilateral I)
Cansancio Emocional	No	114	48.63	10.38	-1.64
	Sí	450	50.35	9.88	(.055)
Realización Personal	No	114	51.81	10.63	2.16**
	Sí	450	49.54	9.79	(.015)
Despersonalización	No	114	50.42	10.76	.50
	Sí	450	49.89	9.81	(.32)

Considerando significación bilateral se encuentra una pequeña diferencia estadísticamente significativa en Realización Personal ( $p < .05$ ), donde el promedio de los que tienen alumnado de diversidad es algo mayor, aunque el tamaño del efecto es mínimo no llegando al 1% ( $\eta^2 = .008$ ). En la figura 8.5.15. se presentan los diagramas de error para las tres dimensiones.



**Figura 8.5.15. Diagrama de error para las tres dimensiones del “Burnout”. Atención a la diversidad.**

### **“Burnout” y titulación de los docentes**

Consideramos a los docentes clasificados en dos grupos según la titulación universitaria obtenida, diplomatura o licenciatura. Se realizó el contraste con varianzas iguales (F de Levene,  $p > .05$  en las tres variables) con 544 grados de libertad. En la Tabla 8.5.40. se presentan los estadísticos descriptivos y los resultados del contraste “t” de Student.

**Tabla 8.5.40. Estadísticos descriptivos de los componentes del “Burnout” y titulación de los docentes y resultados del contraste “t” de Student**

	Nivel de formación	N	Media	Desviación típ.	T con 544 gl (p unilateral)
Cansancio Emocional	1 Diplomado	60	47.98	8.88	1.67(.05)
	2 Licenciado	486	50.26	10.10	
Realización Personal	1 Diplomado	60	48.77	8.41	-.96 (.20)
	2 Licenciado	486	50.09	10.16	
Despersonalización	1 Diplomado	60	51.05	9.82	.83 (.17)
	2 Licenciado	486	49.93	9.92	

Solamente se encontró una diferencia estadísticamente significativa en Cansancio Emocional, variable en la que puntúan más los docentes licenciados, aunque el tamaño de efecto es muy bajo ( $\eta^2 = .005$ ) ya que no llega al 1%. En la figura 8.5.16.se presentan los diagramas de error de las tres dimensiones.

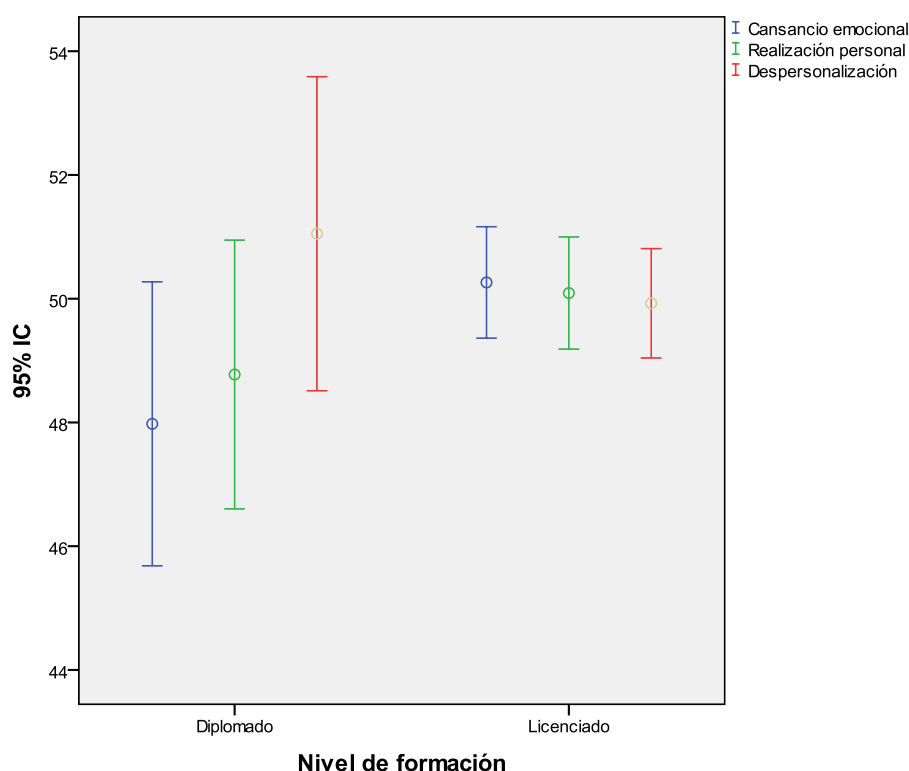


Figura 8.5.16. Diagrama de error para las tres dimensiones del “Burnout”. Nivel de formación.

### **“Burnout” y antigüedad como docente y en el centro actual**

La antigüedad como docente y en el centro actual son variables cuantitativas, medidas como número de años y por este motivo se calcularon sus correlaciones de Pearson con las tres dimensiones del “Burnout”. En la Tabla 8.5.41. se presentan dichas correlaciones. Solamente se ha encontrado una correlación positiva y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ), aunque baja (.107) entre los años de destino definitivo en el centro y la dimensión Despersonalización.

Tabla 8.5.41. Correlaciones lineales de Pearson entre las puntuaciones en las dimensiones del “Burnout” y el número de años de permanencia en el centro (n = 556)

		Años como docente	Años de destino definitivo en el centro
Cansancio Emocional	Correlación de Pearson	.066	.064
	Sig. (bilateral)	.121	.143
Realización Personal	Correlación de Pearson	.005	-.046
	Sig. (bilateral)	.907	.294
Despersonalización	Correlación de Pearson	.062	.107*
	Sig. (bilateral)	.142	.015

### **"Burnout" y departamento didáctico**

Con objeto de disponer de un número aceptable de casos en los diferentes grupos se agruparon los departamentos didácticos en los siguientes:

- Ciencias (Matemáticas, C. Naturales) N= 143
  - Humanidades (Lengua Castellana, Filosofía, Geografía e Historia) N= 146
  - Orientación N= 63
  - Idiomas N= 67
  - Otros (Música, Educación Física, Educación Plástica y Visual) N= 145
- Total N= 564

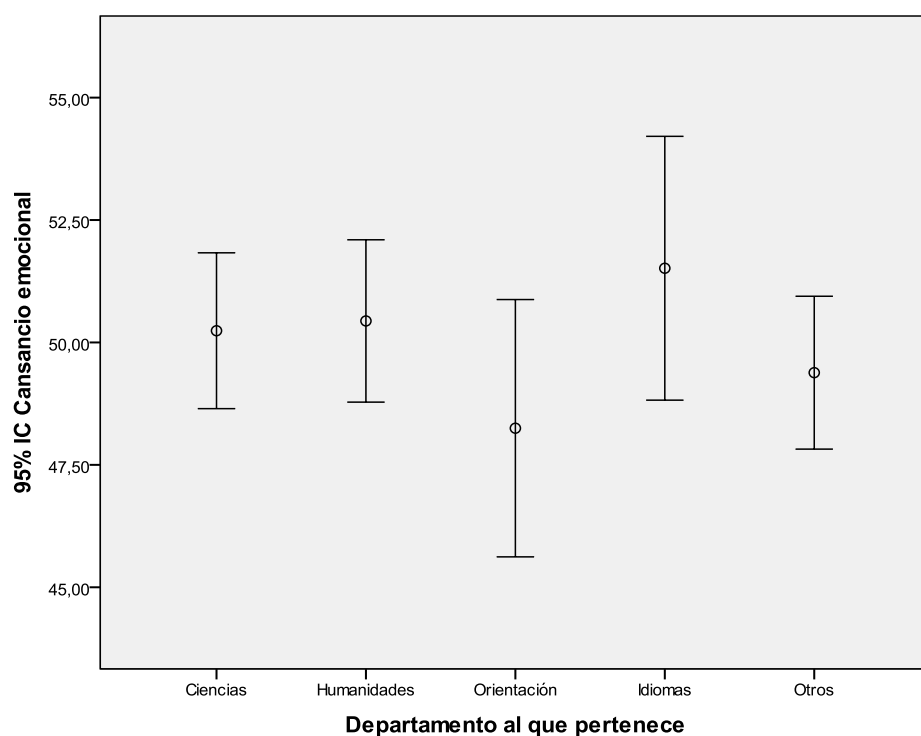
En la Tabla 8.5.42. se muestran los estadísticos descriptivos de los cinco grupos en las tres dimensiones del síndrome.

**Tabla 8.5.42. Estadísticos descriptivos Departamentos didácticos**

		N	Media	Desviación típica
Cansancio Emocional	1 Ciencias	143	50.24	9.62
	2 Humanidades	146	50.44	10.13
	3 Orientación	63	48.25	10.43
	4 Idiomas	67	51.52	11.04
	5 Otros	145	49.38	9.51
	Total	564	50.00	10.00
Realización Personal	1 Ciencias	143	48.30	8.84
	2 Humanidades	146	49.38	10.50
	3 Orientación	63	53.43	9.44
	4 Idiomas	67	49.49	10.82
	5 Otros	145	51.05	10.06
	Total	564	50.00	10.00
Despersonalización	1 Ciencias	143	49.65	9.35
	2 Humanidades	146	51.36	11.39
	3 Orientación	63	48.77	9.32
	4 Idiomas	67	48.93	9.82
	5 Otros	145	50.02	9.45
	Total	564	50.00	10.00

Las varianzas de los grupos son homogéneas y el contraste F no mostró diferencias estadísticamente significativas en Cansancio Emocional ( $F(4, 559) =$

1.10,  $p = .36$ ) ni en Despersonalización ( $F(4 \text{ y } 559) = 1.15$ ,  $p = .33$ ), pero sí en Realización Personal ( $F(4 \text{ y } 559) = 3.53$ ,  $p = .007$ ), aunque el tamaño de efecto es muy bajo ( $\eta^2 = 0.025$ ). El contraste “post hoc” de Bonferroni mostró solamente una diferencia estadísticamente significativa ( $p < .01$ ) entre el departamento de Ciencias y el de Orientación (con media más alta). En las figuras 8.5.17. a 8.5.19. se muestran los diagramas error para las tres dimensiones.



**Figura 8.5.17. Diagrama de error para Cansancio Emocional. Departamento didáctico.**

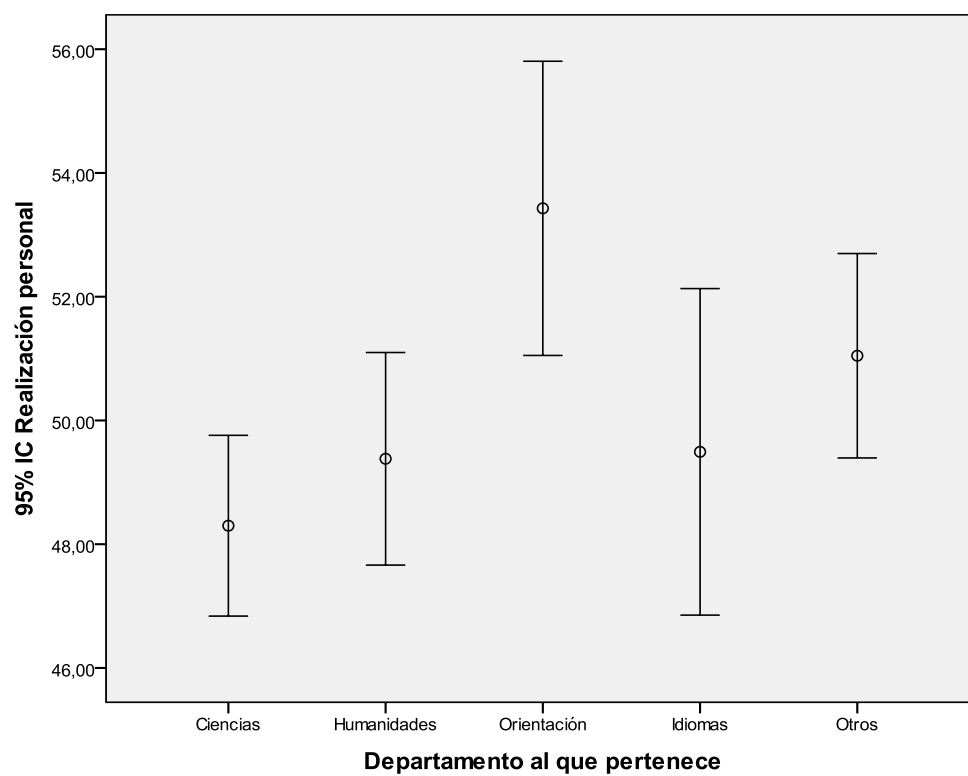


Figura 8.5.18. Diagrama de error para Realización Personal. Departamento didáctico.

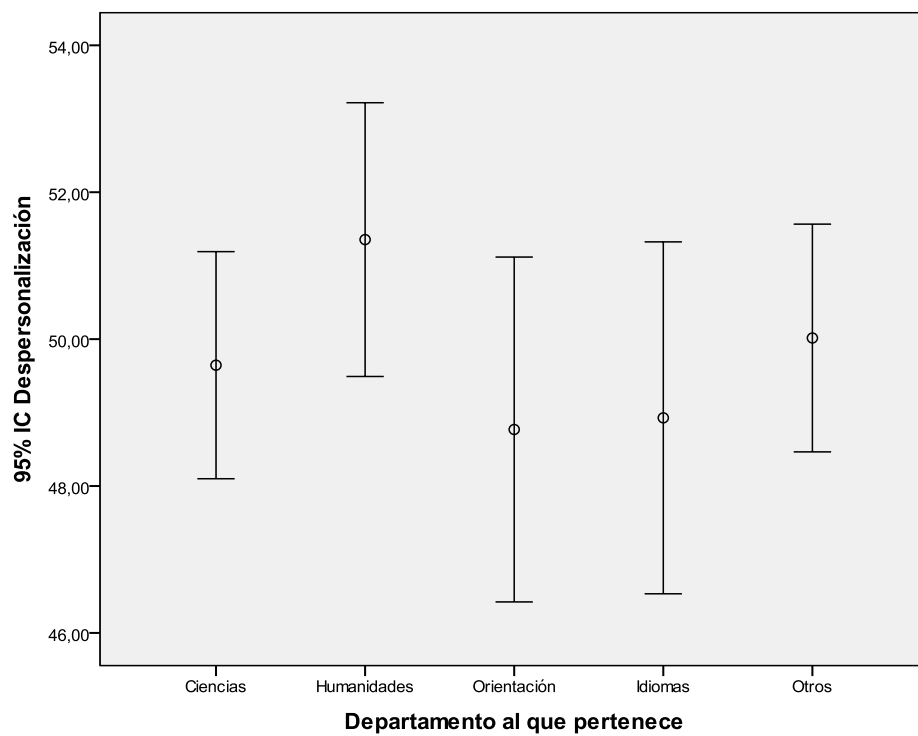


Figura 8.5.19. Diagrama de error para Despersonalización. Departamento didáctico.

### **"Burnout" y situación laboral**

Para el examen de las diferencias se dividieron los participantes en dos grupos en función de su situación laboral: fijos y temporales, que se cruzó con la titularidad del centro para examinar su posible interacción. Se realizaron análisis para cada una de las tres dimensiones del síndrome, cumpliéndose en todas ellas el supuesto de homogeneidad de las varianzas entre los grupos.

En las Tablas 8.5.43. a 8.5.45. se muestran los estadísticos descriptivos de la situación laboral para las tres dimensiones del "Burnout".

**Tabla 8.5.43. Cansancio Emocional x situación laboral x titularidad**

Situación laboral	Tipo de centro	Media	Desviación típica	N
1 Fijo	1 Público	51.18	10.34	289
	2 Concertado	49.58	9.73	153
	Total	50.63	10.15	442
2 Temporal	1 Público	48.21	9.25	80
	2 Concertado	47.40	9.56	31
	Total	47.98	9.30	111
Total	1 Público	50.54	10.18	369
	2 Concertado	49.21	9.71	184
	Total	50.10	10.04	553

Se encontró diferencia estadísticamente significativa con un efecto muy bajo en la situación laboral ( $F(1 \text{ y } 549) = 4,86$ ,  $p = .028$ ,  $\eta^2$  parcial = .009). Las personas con contrato fijo muestran un Cansancio Emocional algo más alto en promedio. No se encontraron efectos de interacción ( $F(1 \text{ y } 549) = .116$ ,  $p = .734$ ). El efecto principal de la titularidad ya ha sido mostrado antes.

**Tabla 8.5.44. Realización Personal x situación laboral x titularidad**

Situación laboral	Tipo de centro	Media	Desviación típica	N
1 Fijo	1 Público	49.45	10.69	289
	2 Concertado	51.21	8.99	153
	Total	50.06	10.16	442
2 Temporal	1 Público	48.61	9.30	80
	2 Concertado	52.70	8.58	31
	Total	49.75	9.25	111
Total	1 Público	49.27	10.39	369
	2 Concertado	51.46	8.92	184
	Total	50.00	9.97	553



El efecto principal de la situación laboral no es estadísticamente significativo ( $F(1, 549) = .079, p = .78$ ), como tampoco lo fue su interacción con la titularidad del centro ( $F(1, 549) = 1,01, p = .316$ ).

**Tabla 8.5.45. Despersonalización x situación laboral x titularidad**

Situación laboral	Tipo de centro	Media	Desviación típica	N
1 Fijo	1 Público	51.16	10.31	289
	2 Concertado	49.25	9.40	153
	Total	50.50	10.04	442
2 Temporal	1 Público	47.83	9.63	80
	2 Concertado	50.07	11.01	31
	Total	48.45	10.03	111
Total	1 Público	50.44	10.25	369
	2 Concertado	49.39	9.66	184
	Total	50.09	10.06	553

El efecto principal de la situación laboral no es estadísticamente significativo ( $F(1, 549) = 1,15, p = .28$ ), como tampoco lo fue su interacción con la titularidad del centro ( $F(1, 549) = 3,14, p = .08$ ).

### **Correlaciones de variables psicológicas con las dimensiones del "Burnout"**

En las Tablas siguientes se presentan las correlaciones entre diferentes grupos de variables psicológicas y las dimensiones del "Burnout".

En la Tabla 8.5.46. se presentan las correlaciones con las dos variables de la personalidad tipo A.

**Tabla 8.5.46. Correlaciones entre las dimensiones del síndrome y personalidad tipo A (N = 564)**

		Orientación al trabajo	Tensión laboral
Cansancio Emocional	Correlación de Pearson	.16**	.47**
	Sig. (bilateral)	.00	.000
Realización Personal	Correlación de Pearson	.28**	-.05
	Sig. (bilateral)	.000	.20
Despersonalización	Correlación de Pearson	-.15**	.23**
	Sig. (bilateral)	.00	.00

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Como puede observarse existen correlaciones estadísticamente significativas para Cansancio Emocional y Despersonalización con el factor Tensión laboral (positivas y medias), y para Realización Personal con Orientación al trabajo (positiva y moderada).

En la Tabla 8.5.47 se presentan las correlaciones de las dimensiones del síndrome con los cinco factores de personalidad.

**Tabla 8.5.47. Correlaciones entre las dimensiones del síndrome y los cinco factores de personalidad (N = 564)**

		Cansancio Emocional	Realización Personal	Despersonalización
Neuroticismo	Correlación de Pearson	.50**	-.30**	.41**
	Sig. (bilateral)	0	0	0
Apertura	Correlación de Pearson	0.01	.36**	-.21**
	Sig. (bilateral)	0.78	0	0
Amabilidad	Correlación de Pearson	-.10*	.45**	-.38**
	Sig. (bilateral)	0.02	0	0
Extraversión	Correlación de Pearson	-0.08	.32**	-.16**
	Sig. (bilateral)	0.06	0	0
Responsabilidad	Correlación de Pearson	0.01	.23**	-.18**
	Sig. (bilateral)	0.86	0	0

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Como puede observarse, la dimensión Cansancio Emocional correlaciona únicamente con el factor neuroticismo (media y positiva) siendo la dimensión que menos correlaciones significativas muestra con los factores de personalidad; en Realización Personal correlacionan apertura, amabilidad, extraversión y responsabilidad (positiva y media), y neuroticismo (media y negativa); en Despersonalización correlacionan los factores neuroticismo (medio y positivo), apertura y amabilidad (negativo y medio), extraversión y responsabilidad (negativo y bajo). El factor neuroticismo es el único que correlaciona con las tres dimensiones del MBI.

**Tabla 8.5.48. Correlaciones entre las dimensiones del síndrome y las variables derivadas del cuestionario de situaciones docentes (N = 564)**

		Cansancio Emocional	Realización Personal	Despersonalización
Autoeficacia docente	Correlación de Pearson	-.15**	.81**	-.31**
	Sig. (bilateral)	.00	.00	.00
Estrés docente	Correlación de Pearson	.71**	-.28**	.54**
	Sig. (bilateral)	.00	.00	.00
Clima y convivencia	Correlación de Pearson	-.08*	.47**	-.24**
	Sig. (bilateral)	.05	.00	.00
Consideración social y familias	Correlación de Pearson	-.33**	.42**	-.17**
	Sig. (bilateral)	.00	.00	.00

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Puede observarse en la Tabla 8.5.48. que las cuatro variables relacionadas con las situaciones docentes muestran correlaciones estadísticamente significativas con las dimensiones del síndrome, destacando por su magnitud las siguientes:

- Autoeficacia docente con Realización personal (positiva) y Despersonalización (negativa)
- Estrés docente con Cansancio Emocional y Despersonalización (positivas) y de menor magnitud con Realización Personal (negativa).
- Clima y convivencia en el centro con Realización Personal (positiva) y con Despersonalización (negativa)
- Consideración social y familias con Realización Personal (positiva) y con Cansancio Emocional (negativa).

### **8.5.3. Predicción del síndrome del “Burnout”**

En este bloque se presentan los resultados de los análisis predictivos para las dimensiones del “Burnout”, en un intento de encontrar factores de riesgo y protección del mismo. Dada la naturaleza cuantitativa de las dimensiones del síndrome, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple con el programa SPSS v.17.

Finalmente se pone a prueba un modelo integrador por medio del análisis de ecuaciones estructurales (path analysis) con el programa LISREL 8.8.

#### **Predicción de las dimensiones del síndrome por medio de regresión lineal múltiple**

Los análisis de regresión fueron realizados por el procedimiento jerárquico introduciendo las variables por medio de bloques sucesivos, de modo que las proporciones de variación explicadas por un nuevo bloque tengan en cuenta la ya explicada por los bloques anteriores. Se llevó a cabo un análisis para cada una de las dimensiones del síndrome. Se utilizaron como predictores las variables que habían mostrado relación con alguna de dichas dimensiones, para que los conjuntos de predictores fuesen los mismos. Las variables cualitativas fueron transformadas a dummy, teniendo cuenta los grupos en los que se habían mostrado diferencias. Los bloques de variables predictoras fueron los siguientes:

- Bloque 1: Variables demográficas: Edad, sexo (hombres = 0, mujeres = 1)
- Bloque 2: Variables del centro educativo: titularidad (público = 1, concertado = 0), tamaño (pequeño = 1, resto = 0)
- Bloque 3: Personalidad tipo A (tensión laboral, orientación al trabajo)
- Bloque 4: Variables de personalidad: neuroticismo, extraversión, amabilidad, responsabilidad y apertura al exterior

- Bloque 5: Variables de situaciones docentes: autoeficacia, estrés laboral, clima y convivencia y consideración social/familias

Las variables dependientes, analizadas separadamente fueron: Cansancio Emocional, Realización Personal y Despersonalización.

El primer bloque formado por edad y sexo no resultó estadísticamente significativo para ninguna de las dimensiones del síndrome, por lo que se procedió a su eliminación. Los resultados que se muestran a continuación no incluyen el bloque, por lo que están formados por los bloques 2-5, que aparecen numerados en las Tablas como 1 (variables del centro), 2 (personalidad tipo A), 3 (variables de personalidad) y 4 (situaciones relacionadas con la docencia).

### Cansancio Emocional

En la Tabla 8.5.49. se presentan los estadísticos resumen del modelo.

**Tabla 8.5.49. Estadísticos resumen del modelo de regresión. Cansancio Emocional**

Resumen del modelo <sup>e</sup>									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.180 <sup>a</sup>	0.03	0.03	0.99	0.03	9.37	2	561	p<.001
2	.485 <sup>b</sup>	0.24	0.23	0.88	0.2	74.1	2	559	p<.001
3	.621 <sup>c</sup>	0.39	0.38	0.79	0.15	27.17	5	554	p<.001
4	.769 <sup>d</sup>	0.59	0.58	0.65	0.21	68.89	4	550	p<.001

En la Tabla puede observarse que los cuatro bloques resultan estadísticamente significativos, resultando significativo el cambio producido tras la inclusión de cada bloque. El modelo final formado por los cuatro bloques alcanza una correlación múltiple  $R^2 = .591$ ,  $R = .769$ , con una  $R^2$  corregida de .581, explicando el conjunto de predictores casi el 60% de la variación de Cansancio Emocional. En el Anexo 2 se presenta la Tabla con los resultados de la inclusión de los sucesivos modelos y los Análisis de Varianza de sus contrastes, así como el análisis de los residuos para el examen de los supuestos de los modelos. El

contraste F para el modelo final con los cuatro bloques con 4 y 550 grados de libertad alcanzó el valor de 68,892 como se puede observar en la Tabla 8.5.49. ( $p < .001$ ).

En la Tabla 8.5.50. se presentan los resultados finales tras la inclusión de los cuatro bloques. Se marcaron con negrilla los predictores estadísticamente significativos.

**Tabla 8.5.50. Coeficientes de regresión del modelo final y contrastes de los predictores.**

**Cansancio Emocional.**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
<b>(Constante)</b>	<b>-1.17</b>	<b>0.27</b>		<b>-4.42</b>	<b>0</b>
Titularidad	0.06	0.06	0.03	1.05	0.3
<b>Tamaño</b>	<b>-0.22</b>	<b>0.06</b>	<b>-0.1</b>	<b>-3.54</b>	<b>0</b>
Orientación al trabajo	0.02	0.02	0.04	1.11	0.27
<b>Tensión laboral</b>	<b>0.06</b>	<b>0.01</b>	<b>0.14</b>	<b>4.05</b>	<b>0</b>
<b>Neuroticismo</b>	<b>0.24</b>	<b>0.04</b>	<b>0.22</b>	<b>6.65</b>	<b>0</b>
Apertura	0.03	0.04	0.03	0.82	0.41
Amabilidad	0.06	0.04	0.05	1.37	0.17
Extraversión	-0.06	0.04	-0.05	-1.5	0.13
Responsabilidad	0.05	0.04	0.05	1.52	0.13
Autoeficacia docente	-0.05	0.04	-0.05	-1.22	0.22
<b>Estrés docente</b>	<b>0.54</b>	<b>0.04</b>	<b>0.51</b>	<b>14.89</b>	<b>0</b>
Clima y convivencia	0.04	0.04	0.04	1.05	0.29
<b>Consideración social y familias</b>	<b>-0.1</b>	<b>0.04</b>	<b>-0.09</b>	<b>-2.82</b>	<b>0.01</b>

En la Tabla 8.5.50. puede observarse que muestran pesos estadísticamente significativos y positivos, por lo que pueden considerarse factores de riesgo los siguientes por orden de importancia:

- Estrés docente
- Neuroticismo
- Tensión laboral

Muestran pesos negativos y estadísticamente significativos, por lo que pueden considerarse factores de protección, los siguientes por orden de importancia:

- Consideración social y de las familias
- Tamaño (centros pequeños)

## Realización Personal

En la Tabla 8.5.51. se presentan los estadísticos resumen del modelo.

**Tabla 8.5.51. Estadísticos resumen del modelo de regresión. Realización Personal**  
Resumen del modelo<sup>e</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.097 <sup>a</sup>	0.01	0.01	1	0.01	2.67	2	561	0.07
2	.339 <sup>b</sup>	0.12	0.11	0.94	0.11	33.43	2	559	p<.001
3	.559 <sup>c</sup>	0.31	0.3	0.84	0.2	31.84	5	554	p<.001
4	.835 <sup>d</sup>	0.7	0.69	0.56	0.39	175.43	4	550	p<.001

En esta Tabla puede observarse que solamente tres de los bloques resultan estadísticamente significativos, resultando significativo el cambio producido tras la inclusión de cada bloque. El bloque relativo a variables del centro (al igual que el de la edad y sexo, que ya no fue incluido en esta fase) no resultó estadísticamente significativo. El modelo final alcanza una correlación múltiple  $R^2 = .698$ , con una R de 0,835 y  $R^2$  corregida de .691, explicando el conjunto de predictores casi el 70% de la variación de la dimensión de Realización Personal. En el Anexo 2 se presenta la Tabla con los resultados de la inclusión de los sucesivos modelos y los Análisis de Varianza de los contrastes de los modelos. El contraste F para el modelo final con los cuatro bloques con 4 y 550 grados de libertad alcanzó el valor de 175,431 como se puede observar en la Tabla 8.5.51. ( $p < .001$ ).

En la Tabla 8.5.52. se presentan los resultados finales tras la inclusión de los cuatro bloques. Se marcaron con negrilla los predictores estadísticamente significativos.

**Tabla 8.5.52. Coeficientes de regresión del modelo final y contrastes de los predictores.**

<b>Realización Personal</b>					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	-0.5	0.23		-2.21	0.03
Titularidad	-0.03	0.05	-0.02	-0.62	0.54
Tamaño	0.03	0.05	0.01	0.46	0.65
Orientación al trabajo	0.03	0.02	0.04	1.53	0.13
Tensión laboral	0.01	0.01	0.03	1.14	0.26
Neuroticismo	-0.05	0.03	-0.04	-1.55	0.12
Apertura	0	0.03	0	-0.1	0.92
Amabilidad	0.07	0.04	0.06	1.87	0.06
Extraversión	0.03	0.03	0.03	1.06	0.29
Responsabilidad	-0.01	0.03	-0.01	-0.48	0.63
<b>Autoeficacia docente</b>	0.73	0.04	0.7	20.13	0
<b>Estrés docente</b>	-0.16	0.03	-0.15	-5.06	0
Clima y convivencia	0.02	0.03	0.02	0.52	0.6
<b>Consideración social y familias</b>	0.07	0.03	0.06	2.28	0.02

En la Tabla 8.5.52. en la que se presentan los pesos del modelo final puede observarse que tras la introducción del bloque 4 (variables relacionadas con situaciones docentes) dejan de ser estadísticamente significativos los predictores relacionados con las variables tipo A y con las de personalidad. De éstas, están próximas a los niveles de significación convencionales la Amabilidad (positivo) y el Neuroticismo (negativo), pero no llegan al nivel convencional.

En la Tabla 8.5.52. puede observarse que muestran pesos estadísticamente significativos y positivos, por lo que pueden considerarse factores de protección (incrementan la Realización Personal) los siguientes por orden de importancia:

- Autoeficacia docente
- Consideración social y de las familias

Muestra peso negativo y estadísticamente significativo, por lo que puede considerarse un factor de riesgo (reduce la Realización Personal):

- Estrés docente



## Despersonalización

Como en las dos dimensiones anteriores, el bloque 1 de sexo y edad fue eliminado por no resultar estadísticamente significativos.

En la Tabla 8.5.53. se presentan los estadísticos resumen del modelo con los cuatro bloques.

**Tabla 8.5.53. Estadísticos resumen del modelo de regresión. Despersonalización**  
Resumen del modelo<sup>e</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.136 <sup>a</sup>	0.02	0.02	0.99	0.02	5.3	2	561	0.01
2	.359 <sup>b</sup>	0.13	0.12	0.94	0.11	35.46	2	559	p<.001
3	.554 <sup>c</sup>	0.31	0.3	0.84	0.18	28.47	5	554	p<.001
4	.669 <sup>d</sup>	0.45	0.44	0.75	0.14	35.1	4	550	p<.001

En la Tabla 8.5.53. puede observarse que los cuatro bloques resultan estadísticamente significativos, resultando significativo el cambio producido tras la inclusión de cada uno de ellos. El modelo final alcanza una correlación múltiple  $R^2 = .448$ , con una R de 0,669 y  $R^2$  corregida de .435, explicando el conjunto de predictores casi el 43,5% de la variación de la dimensión de Despersonalización. En el Anexo 2 se presenta la Tabla con los resultados de la inclusión de los sucesivos modelos y los Análisis de Varianza de los contrastes de los modelos. El contraste F para el modelo final con los cuatro bloques con 4 y 550 grados de libertad alcanzó el valor de 35,095 como se puede observar en la Tabla 8.5.53. ( $p < .001$ ).

En la Tabla 8.5.54.se presentan los resultados finales tras la inclusión de los cuatro bloques. Se marcaron con negrilla los predictores estadísticamente significativos.

**Tabla 8.5.54. Coeficientes de regresión del modelo final y contrastes de los predictores.**

**Despersonalización**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
(Constante)	0.56	0.31		1.81	0.07
Titularidad	0.07	0.07	0.03	0.97	0.34
<b>Tamaño centro</b>	-0.21	0.07	-0.09	-2834	0.01
<b>Orientación al trabajo</b>	-0.08	0.02	-0.13	-3.58	0
Tensión laboral	0.02	0.02	0.06	1.41	0.16
<b>Neuroticismo</b>	0.13	0.04	0.12	3.15	0
Apertura	-0.05	0.04	-0.04	-1099	0.27
<b>Amabilidad</b>	-0.23	0.05	-0.21	-4.9	0
Extraversión	0.05	0.04	0.04	1.07	0.29
Responsabilidad	-0.01	0.04	-0.01	-0.12	0.9
<b>Autoeficacia docente</b>	-0.1	0.05	-0.09	-1.94	0.05
<b>Estrés docente</b>	0.48	0.04	0.46	11.5	0
Clima y convivencia	-0.06	0.04	-0.06	-1488	0.14
<b>Consideración social y familias</b>	0.13	0.04	-0.12	-3.17	0

En esta Tabla puede observarse que muestran pesos estadísticamente significativos y positivos, por lo que pueden considerarse factores de riesgo los siguientes por orden de importancia:

- Estrés docente
- Neuroticismo

Muestran pesos negativos y estadísticamente significativos, por lo que pueden considerarse factores de protección, los siguientes por orden de importancia:

- Amabilidad
- Orientación al trabajo
- Consideración social y de las familias
- Tamaño (centros pequeños)
- Autoeficacia docente

Los resultados son bastante similares a los encontrados para la dimensión Cansancio Emocional.

### **Modelo global de ecuaciones estructurales**

A partir de la teoría del “Burnout” y de los resultados exploratorios presentados en el apartado anterior, se elaboró un modelo explicativo del síndrome. Las variables sociodemográficas (sexo, edad) y académicas (antigüedad, titulación, tipo de alumnado, titularidad del centro, etc.) aparecen a veces mencionadas en la literatura como correlatos del síndrome. No obstante, en los análisis anteriores no muestran relaciones, por lo que se han excluido del modelo. Solamente el “tamaño del centro” mostraba una relación estadísticamente significativa en algunas de las regresiones anteriores. En un primer modelo de ecuaciones estructurales se incluyó esta variable como predictora de las dimensiones Cansancio Emocional y Despersonalización, pero dentro del modelo su efecto no resultó estadísticamente significativo, por lo que fue eliminado en el modelo definitivo que se presenta a continuación.

Dentro de los modelos de ecuaciones estructurales se optó por un modelo de “*path analysis*” en vez de por un modelo completo con medida + ecuaciones estructurales. La razón de la elección se debe a que los diversos constructos introducidos en el modelo (dimensiones del MBI, dimensiones de las situaciones docentes, personalidad de tipo A y variables de personalidad) están formados por indicadores múltiples, en algunos casos muchos, lo que llevaría a la estimación simultánea de un gran número de parámetros con un tamaño de muestra relativamente reducido, lo que complica la estimación. Por otra parte, todos los constructos han sido previamente establecidos utilizando técnicas de análisis factorial exploratorio y/o confirmatorio.

La estimación del modelo se llevó a cabo por medio del programa LISREL 8.8 sobre la matriz de covarianzas, previamente calculada con el programa PRELIS. Las estimaciones fueron realizadas por el procedimiento de Máxima Verosimilitud.

El modelo se dispuso de la siguiente forma:

- Variables de personalidad como variables exógenas.
- Variables de personalidad tipo A (orientación al trabajo y tensión laboral), como variables dependientes de las variables de personalidad y como predictores de variables de situaciones docentes (convivencia y clima, consideración social, autoeficacia docente y estrés docente) y de las dimensiones del síndrome.
- Variables de situaciones docentes como predictores de las dimensiones del síndrome, que a su vez, pueden pronosticarse por las variables de personalidad y de tipo A y con relaciones entre ellas.
- Las dimensiones del síndrome son las variables dependientes o endógenas finales, con un efecto del Cansancio Emocional sobre Despersonalización.

Las ecuaciones que producen el modelo teórico presentado son las siguientes:

```
Relaciones :  
Orientación al trabajo = neuroticismo responsabilidad apertura  
tensión laboral  
Estrés docente = neuroticismo responsabilidad consideración  
Autoeficacia docente = amabilidad apertura orientación_trabajo  
convivencia consideración  
Cansancio Emocional = neuroticismo responsabilidad orientación  
trabajo consideración estrés  
Realización personal = amabilidad orientación trabajo  
consideración autoeficacia docente estrés  
Despersonalización = neuroticismo amabilidad orientación trabajo  
autoeficacia docente consideración estrés cansancio emocional
```

A continuación se presentan las ecuaciones del modelo junto con coeficientes, errores típicos y resultados de los contrastes de los parámetros. En el Anexo se presentan las ecuaciones de los modelos. Aquí se presenta solamente un breve resumen de los resultados:

- Orientación al trabajo es explicada en un 24,3% ( $R^2 = 0,243$ ) por los siguientes predictores en orden de magnitud de los coeficientes: Patrón de conducta tipo A: tensión laboral, y tres de las dimensiones de personalidad: apertura, responsabilidad y neuroticismo.
- Autoeficacia docente es explicada en un 51,6% ( $R^2 = 0,516$ ), siendo estadísticamente significativos todos los predictores incluidos, en orden de

magnitud: Patrón de conducta tipo A: orientación al trabajo, percepción de la convivencia y clima en el centro, consideración social y de familias y tres variables de personalidad: apertura, amabilidad y responsabilidad.

- Estrés docente es explicado en un 27,9% ( $R^2 = 0,279$ ). Tiene como predictores estadísticamente significativos dos dimensiones de la personalidad: neuroticismo y responsabilidad (ambos positivos) y la consideración social y de familias (negativo).
- Cansancio Emocional explicado en un 56,3% ( $R^2 = 0,563$ ). Son predictores estadísticamente significativos los siguientes: estrés docente, neuroticismo, responsabilidad (pesos positivos), y consideración social y de familias (negativo).
- Realización Personal es explicada en un 68,8% por los predictores del modelo ( $R^2 = 0,688$ ). Sus predictores más importantes son los factores relacionados con las situaciones docentes: autoeficacia, estrés docente (negativo), convivencia y clima del centro y consideración social y de familias. También muestran coeficientes estadísticamente significativos dos dimensiones de personalidad,: apertura y amabilidad, y la personalidad tipo A (orientación al trabajo).
- Despersonalización es explicada en un 46% por el conjunto de predictores ( $R^2 = 0,46$ ), menos que las otras dos dimensiones del síndrome. Los predictores estadísticamente significativos son la personalidad tipo A (orientación al trabajo, negativo), estrés docente, Cansancio Emocional, consideración social y de familias (negativo), autoeficacia (negativo) y dos dimensiones de personalidad con efectos menores que las anteriores: neuroticismo y amabilidad (negativo).

En la Tabla 8.5.55. se presentan los estadísticos de ajuste del modelo estimado.

**Tabla 8.5.55. Estadísticos de ajuste del modelo**

<b>Estadísticos de ajuste</b>	<b>Valores</b>
$\chi^2(28)$	80.62 (P< .01)
$\chi^2/gl$	2.88
RMSEA	.06
RMR ESTANDARIZADO	.04
CFI	.99
NFI	.98
IFI	.99

Aunque el contraste ji-cuadrado rechaza el modelo, como es habitual, todos los restantes índices muestran valores muy adecuados, lo que nos permite concluir que el modelo es válido.

## **9. DISCUSIÓN**

### **PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL MASLACH BURNOUT INVENTORI-ES (MBI-ES)**

En el análisis de las estructuras se utilizaron análisis exploratorios y confirmatorios. Tras los análisis factoriales exploratorios, se confirma la estructura trifactorial del modelo, tal y como teorizaron Maslach y Jackson (1981) explicando el 47,15% de la varianza total, porcentaje aparentemente algo bajo pero dentro del rango habitual cuando se realizan análisis factoriales de ítems y no de puntuaciones basadas en escalas completas. Las correlaciones entre los factores están en la línea de lo esperado: .503 entre Cansancio Emocional y Despersonalización; -.372 entre Cansancio Emocional y Realización Personal, -.222 entre Despersonalización y Realización Personal, lo cual indica que los docentes que manifiestan mayor Cansancio Emocional también muestran mayor Despersonalización; que aquellos que tienen mayor Cansancio Emocional además muestran menor Realización Personal; y por último que los docentes con mayor Realización Personal tienden a mostrar baja Despersonalización.

Una vez establecidos los factores hipotéticos mediante el análisis factorial exploratorio, se procedió a examinar los resultados del análisis factorial confirmatorio del MBI-ES. Se encontró que el modelo ajustado fue similar al procedente del análisis factorial exploratorio. Se confirma la estructura trifactorial del MBI, resultado compartido con el mayoritariamente obtenido en la literatura revisada. Entre los autores que defienden la tridimensionalidad del "Burnout" encontramos a Abu-Hilal (1992), Abu-Hilal y Salameh (1992), Aluja (1997, 2005), Balogun et al. (1995), Beck y Gargiulo (1983), Belcastro et al. (1982), Burke et al. (1996), Byrne (1994), Calvete y Villa (2000), Cordes y Dougherty (1993), Deckard et al. (1994), Dion y Tessier (1994), Enzmann et al. (1994), Evans y Fisher (1993), Fimian et al. (1989), Fimian y Blanton (1987), Firth et al. (1985), Friesen y Sarros (1989), Green y Walkey (1988), Gold (1984), Gold et al. (1989), Golembiewski et al. (1983, 1993), Gupchup et al. (1994), Guerrero (1998b), Hiscott y Connop (1990), Holland et al. (1994), Huberty y Huebner (1988), Iwanicki y Schwab (1981), Kim y Ji (2009), Lahoz y Mason (1989), Lee y Ashforth (1990), Leiter (1988, 1991), Leiter et al. (1994), Manassero et al. (2000), Manzano (1998), Marqués et al. (2005), Maslach y Jackson (1984), Morasso

et al. (1992), Nye et al. (1993), Ogus (1992), Paredes (2001), Poulin y Walter (1993), Power y Gose (1986); Rafferty et al. (1986), Revicki et al. (1991), Reilly (1994), Rosse et al. (1991), Salanova et al. (2005), Schaufeli y Van Dierendonck (1993), Schwab et al. (1986), Vilorio y Paredes (2002), Vilorio et al. (2003) y Worley et al. (2008).

Con respecto a los índices de fiabilidad se obtienen aceptables índices: .87 para Cansancio Emocional, .60 para Despersonalización y .80 en Realización Personal que están en la línea de los obtenidos en la revisión bibliográfica tanto para el MBI-HSS como para el específico MBI-ES. Los estadísticos de ajuste globales del modelo son buenos presentando un ajuste aceptable en todos los índices utilizados. Las correlaciones obtenidas entre los tres factores muestran las direcciones esperadas, .702 correlación positiva y relativamente alta entre Cansancio Emocional y Despersonalización, resultados similares a los encontrados por Lee y Ashforth (1990) y Zamora (2001), y correlaciones negativas de estos dos factores con Realización Personal, siendo de -.348 entre Cansancio Emocional y Realización Personal, y -.283 entre Realización Personal y Despersonalización.

## **PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL BIG-FIVE (IPIP)**

En el estudio de la dimensionalidad del cuestionario se utilizaron procedimientos exploratorios y confirmatorios. Tras la eliminación de cinco ítems del cuestionario original, debido probablemente a efectos de traducción o características de la muestra al ser todos docentes, los análisis factoriales exploratorios confirman la estructura de cinco factores del modelo explicando el 43% de la varianza total, porcentaje aparentemente algo bajo pero dentro del rango habitual cuando se realizan análisis factoriales de ítems y no de puntuaciones basadas en escalas completas. Las correlaciones entre los factores están en la línea de lo esperado: .430 entre apertura al exterior y amabilidad, .382 entre amabilidad y extraversión, .344 entre amabilidad y responsabilidad y .324 entre extraversión y apertura al exterior; las correlaciones de la dimensión neuroticismo con el resto de factores es negativa si bien baja.



Una vez establecidos los factores hipotéticos mediante el análisis factorial exploratorio, se procedió a examinar los resultados del análisis factorial confirmatorio del Big-Five. Se encontró que el modelo ajustado resultaba exacto a la matriz de componentes extraída del análisis factorial exploratorio. Se confirma la estructura de cinco factores del Big-Five, obteniendo buenos índices de fiabilidad: .87 para Neuroticismo, .76 en Apertura, .77 en Amabilidad, .75 para Extraversión y .76 para Responsabilidad. Los estadísticos de ajuste globales del modelo son buenos presentando un ajuste aceptable en todos los índices utilizados.

### **PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO DE SITUACIONES RELACIONADAS CON EL “BURNOUT”**

Dado que el cuestionario fue diseñado ad-hoc especialmente para esta investigación sólo se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio. Se eliminaron de los 77 ítems iniciales del cuestionario aquellos que tuvieron una elevada proporción de valores perdidos, con saturaciones múltiples, factores definidos únicamente por uno o dos ítems o con saturaciones muy bajas para ser incluidos en ningún factor. El resultado muestra 58 ítems agrupados en cuatro factores que explican el 39% de la varianza total.

Los factores resultantes son:

- Factor 1: Autoeficacia docente. Incluye 18 ítems que describen habilidades del docente en la enseñanza, estrategias y recursos para afrontar su profesión, disciplina, satisfacción, motivación propia y de alumnos, habilidad para trabajar de manera positiva con alumnos y equipo directivo, habilidad para influenciar sobre el centro y sus alumnos.
- Factor 2: Estrés docente y experiencias negativas. Incluye 21 ítems que describen un rol negativo del docente y consecuencias negativas psicosomáticas/físicas y psicológicas/emocionales.
- Factor 3: Clima y convivencia en el centro. Incluye 13 ítems que describen el apoyo entre compañeros, el liderazgo del equipo directivo, cumplimiento de normas, organización del centro.

Factor 4: Consideración social y de las familias. Incluye 6 ítems que describen el reconocimiento que el docente percibe por parte de la sociedad en general y de las familias de sus alumnos en particular.

Los índices de fiabilidad para los cuatro factores son buenos: .89 para Autoeficacia docente, .86 para Estrés docente y Experiencias negativas, .89 en Clima y convivencia del centro y .76 en Consideración social y Familiar. Las correlaciones entre los factores muestran considerables correlaciones entre Autoeficacia docente y Clima/convivencia en el centro; y moderadas entre Autoeficacia y Consideración, y entre Estrés Docente y Consideración social/familias (en este caso negativa). Con respecto a la correlación encontrada entre Autoeficacia y Clima son muchos los autores que obtienen conclusiones que apoyan nuestro resultado, entre ellos destacamos a Friedman y Farber (1992) quienes señalan que los docentes que se consideran a sí mismos menos competentes en el manejo del aula y disciplina, presentan un mayor nivel de “Burnout” en comparación con docentes con mayor confianza en su competencia. Brouwers et al. (1999) encuentran evidencias para apoyar un modelo cíclico donde altos niveles de conducta disruptiva de los alumnos conduce a bajos niveles de autoeficacia docente en el manejo del aula, lo cual contribuye al incremento del “Burnout” docente, que a su vez repercute negativamente al aumentar la conducta disruptiva de los alumnos, reduciendo el nivel de autoeficacia del profesorado. Gibson y Dembo (1984) sostienen que los profesores con alta autoeficacia docente consideran que los alumnos desmotivados pueden aprender con un esfuerzo extra y técnicas adecuadas, que el apoyo de las familias puede aumentar y que las influencias sociales negativas pueden superarse con una enseñanza eficaz; contrariamente, los docentes con baja autoeficacia docente piensan que es poco lo que ellos pueden hacer si los alumnos están poco motivados, y que el peso que pueden tener sobre sus alumnos es muy limitado por las influencias de las familias o de la sociedad. Ross (1998) muestra cómo la autoeficacia afecta a numerosas variables de gran importancia en el medio escolar como por ejemplo la influencia que tiene sobre la motivación de los alumnos (Bergman et al. 1977; Moore y Esselman, 1992), para Hastings y Bham (2003) la autoeficacia docente para manejar la conducta de los alumnos y la del grupo es un factor muy importante en el desarrollo del “Burnout”. Referente a la correlación obtenida entre Autoeficacia y Consideración

social/familias se confirma la literatura revisada, concretamente en la faceta de la autoeficacia considerada como la dimensión interpersonal (Cherniss, 1993); Alden (1986) también puso énfasis en esta dimensión al recalcar que la percepción de Autoeficacia predice el nivel de estrés y ansiedad en las relaciones personales; Gibson y Dembo (1984) manifiestan la importancia moduladora del papel de la familia sobre la Autoeficacia. Con respecto al resultado obtenido entre Estrés Docente y Consideración social/familias son muchos los autores que apoyan nuestro resultado: Brissie et al. (1988), Burker et al. (1991, 1996), Cordes y Dougherty (1993), Freedy y Hobfoll (1994), Greenglass y Burke (1988), Jackson y Schuler (1983), Kirk y Walter (1981), Maslach y Jackson (1984), Miller y Seltzer (1991), Mo (1991), Moracco et al. (1982), Otero-López et al. (2006), Paine (1981), Russell et al. (1987), Schwab et al. (1986), Wanberg (1982).

## **ESTUDIO DE LA RELACIÓN DEL BURNOUT CON OTRAS VARIABLES**

### **VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS**

Respecto a la variable **género** podemos concluir diferencias estadísticamente significativas aunque con tamaños de efectos muy bajos en Cansancio Emocional a favor de las mujeres (Cahoon y Roney, 1984; Chan y Hui, 1995; Durán et al., 2001b; Gil-Monte et al., 1996; Gil-Monte y Peiró 2000; Maslach y Jackson, 1981, 1982, ; Oliver, 1993; PSISA, 1993; Rocañín et al., 1996; Sari, 2004; Van Horn et al., 1997; Walter et al., 1997) causado probablemente por la sobrecarga del rol femenino a causa de las tareas domésticas y laborales (Freudenberger, 1989); y una mayor Realización Personal en los hombres, conclusión hasta ahora no encontrada en la literatura. Los resultados obtenidos están parcialmente de acuerdo con la mayor parte de la literatura revisada, en la que respecto a la variable sexo no muestran resultados homogéneos, tal vez debido a que no se debería valorar el sexo en sí mismo sino los factores o características asociadas y relacionadas con el trabajo y los roles sociales, como puede ser la mayor tasa de conflicto de rol, conflictos familia-medio laboral, sintomatología depresiva, etc. (Etzion y Pines, 1986; Greenglass et al., 1988; Pines et al., 1981).

Al estudiar la relación del "Burnout" con la **edad** obtenemos diferencia significativa en Cansancio Emocional, aunque con tamaño de efecto muy pequeño,

entre los grupos 25-35 y 36-45, a favor del segundo grupo que muestra mayores niveles en Cansancio Emocional. Nuestros resultados estarían en la línea de Moreno-Jiménez et al. (1992) al señalar que la edad es una variable poco relevante a la hora de explicar la influencia del “Burnout”. En relación a los diagramas de error podemos observar cómo el grupo más joven (25-35) presenta una tendencia a puntuar más bajo en Cansancio Emocional que el resto de los grupos lo cual puede deberse a la “energía” y aguante de este grupo más dinámico y próximo generacionalmente a los alumnos; del mismo modo el grupo más maduro (56-65) es el que presenta mayores niveles en esta dimensión y mayores en Despersonalización justo por los motivos opuestos a los que justifican los niveles del grupo más joven; por el contrario, su edad les puede proporcionar una mayor capacidad para obtener gratificaciones de los alumnos, del sistema y posiblemente un mayor ajuste de expectativas a la situación real de la enseñanza actual lo cual les coloca en el grupo con mayores puntuaciones en Realización Personal. Llama la atención la semejanza de curva creada para las dimensiones Realización personal y Despersonalización en todos los grupos de edad: aumentando de manera progresiva excepto en la franja 46-55. Nuestros resultados no se adaptan a los obtenidos en la literatura revisada ya que no podemos concluir que ni los jóvenes ni los más maduros tengan los mayores niveles del síndrome.

En relación a las variables **pareja estable y tener o no hijos**, no se encuentran diferencias significativas para ninguna de las tres dimensiones del “Burnout”, datos que coinciden con los obtenidos por Duran et al. (2001 b), Gold (1985), Latorre y Sáez (2009), Ponce et al. (2005), Tejero (2006), Vilorio et al. (2003). Tampoco se encontraron diferencias significativas para la variable **hábitat de los centros** en ninguna de las tres dimensiones del “Burnout”, resultado que puede deberse a que en nuestro estudio (pese a que las variables de estratificación fueron la subdirección territorial y la titularidad del centro en la Comunidad de Madrid) no se han visto incluidos centros de zonas suburbanas consideradas deprimidas socialmente ni zonas rurales excesivamente aisladas o alejadas de núcleos urbanos.

El hecho de no obtener prácticamente diferencias significativas en torno a las variable sociodemográficas está de acuerdo con las conclusiones obtenidas por Burisch (2002), Díaz et al. (2012), Cano et al. (2005), Manasero et al. (1999), Peiró

(1992), Rubio (2002), Schaufeli y Van Dierendonck (1993) y Tejero (2006), autores todos ellos que recogen cómo las variables demográficas o no son significativas en la explicación de la varianza del “Burnout”, o bien explican un bajo porcentaje que no va más allá del 15%. Esta conclusión se relaciona directamente con la propia definición del síndrome, ya que recordemos que el “Burnout” tiene su origen fundamentalmente en factores organizativos y no tanto en aspectos sociodemográficos.

## **VARIABLES PROFESIONALES**

Con respecto a la **titularidad del centro** únicamente se han encontrado diferencias significativas, aunque con tamaño de efectos mínimos, en la dimensión Realización Personal favorable al profesorado de centros concertados, este resultado coincide con los encontrados por Prieto y Bermejo (2006). Se observa la tendencia a encontrar mayor nivel de “Burnout” en los centros públicos, al encontrar puntuaciones más altas en Cansancio Emocional, Despersonalización y más bajas en Realización Personal. Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Ferrando (1992) al señalar que los profesores de institutos públicos presentan mayores problemas de salud y menores niveles de Realización Personal que sus colegas de centros privados.

Al estudiar el **tamaño de los centros** no observamos diferencias significativas en Realización Personal, pero sí, aunque con tamaño de efecto pequeño, en Cansancio Emocional y Despersonalización, encontrando que los centros de pequeño tamaño presentan menos Cansancio Emocional y menos Despersonalización que en los centros de tamaño mediano y grande, entre los cuales no hay diferencias significativas. Analizando los diagramas de error se observa la tendencia que presentan los centros de medio tamaño a puntuar más alto en las tres dimensiones del síndrome. Estos resultados pueden deberse a que los centros pequeños son unidades funcionales más fáciles de controlar a nivel emocional, donde el claustro es más cercano entre sí y donde puede promoverse una mayor implicación del colectivo docente, de las familias y del entorno más próximo, favoreciendo un mayor apoyo multidisciplinar, mayores probabilidades de

relaciones sociales positivas y no superficiales que reduzcan la posibilidad de frialdad y lejanía en los contactos interpersonales con alumnos y compañeros.

Observando los datos de **diversidad de alumnado** donde se recogen los docentes que tienen en sus aulas a alumnos de necesidades educativas especiales, integración, compensatoria o alumnos de incorporación tardía (inmigrantes), sólo encontramos diferencias significativas, aunque con tamaño de efecto mínimo, en Realización Personal a favor de los docentes que sí tienen estos alumnos en sus aulas. Los diagramas de errores recogen la tendencia de los docentes que sí tienen alumnos de diversidad a presentar mayores puntuaciones en Cansancio Emocional y Realización Personal y menor en Despersonalización. Los resultados parecen coherentes ya que los docentes con diversidad de alumnado pueden sentirse más realizados a nivel personal ya que es un colectivo de alumnos gratificante desde el punto de vista profesional y personal pese a tener que dedicarles una mayor atención, tanto de tiempo como de recursos que provocaría un mayor Cansancio Emocional y que a la par facilitaría una mayor interacción alumno-docente que aumentaría la probabilidad de contactos más humanizados, profundizando en el conocimiento del alumno y dando como resultado un trato más cercano y humanizado que explicaría una menor Despersonalización. La ausencia mayoritaria de diferencias significativas apoyan las encontradas por Beck y Gargiulo (1983), Bensky et al. (1980).

En el estudio de la **titulación de los docentes** sólo hemos encontrado diferencias significativas, con tamaño de efecto muy bajo, en la dimensión Cansancio Emocional a favor de los docentes con titulación de licenciatura que serían los docentes que ejercen su docencia en primer y segundo ciclo de la ESO y en Bachillerato, a diferencia de los docentes diplomados que únicamente pueden impartir docencia en el primer ciclo de la ESO. Este hecho podría explicarse en base a la necesidad que tienen los docentes licenciados para adaptar sus estrategias docentes a un mayor abanico de cursos en los que impartir clase, siendo más evidente la necesidad de adaptarse a situaciones diferentes; también está parcialmente de acuerdo con las observaciones de Cordeiro et al. (2003), Prieto y Bermejo (2006), ya que en muchos casos la docencia impartida por los docentes

licenciados se aleja de la especialidad para la que se prepararon en sus titulaciones universitarias.

En el análisis de la **antigüedad del docente en la profesión y en el centro de destino actual**, únicamente hemos encontrado una correlación estadísticamente significativa en la dimensión Despersonalización y los años de destino definitivo. Hay pocos estudios que incorporen en sus conclusiones los años de destino definitivo en un centro, y entre los que existen no hemos encontrado resultados en esta línea.

En el estudio de **departamentos didácticos** a los que pertenecen los docentes, sólo hemos obtenido diferencias significativas en Realización Personal, aunque con tamaño de efecto muy bajo, entre el departamento de Ciencias y Orientación, presentando éste último el menor nivel. Al analizar los diagramas de error, contemplamos que el departamento de Orientación es el que presenta una menor tendencia al síndrome, al obtener los menores niveles de Cansancio Emocional y Despersonalización y mayores niveles de Realización Personal, hecho que puede explicarse por la propia formación de los docentes del equipo de orientación y por el análisis de las funciones que desempeñan sus componentes, que proporcionan un trato cercano y humano con los alumnos, docentes y familias, una mayor probabilidad de gratificación personal y profesional al tratar mayoritariamente con alumnos que necesitan ayuda y que suelen agradecerla al presentar bajo éxito académico, con compañeros que demandan orientaciones cuando se sienten desbordados... es decir, la mayor parte de sus acciones están dirigidas a mejorar las condiciones académicas y personales de alumnos y profesores que provocan un mayor acercamiento con la propia institución escolar.

Una vez cruzada la **situación laboral de los docentes** con la titularidad del centro para examinar la interacción, únicamente observamos diferencias significativas, con efecto bajo, en el estudio de la situación laboral sobre la dimensión Cansancio Emocional en el grupo de docentes con contrato fijo. Este resultado está en consonancia con lo obtenido por Cordeiro (2001), Otero-López et al. (2006), Prieto y Bermejo (2006).

## **CORRELACIONES DE VARIABLES PSICOLÓGICAS CON LAS DIMENSIONES DEL “BURNOUT”**

En el estudio de la **personalidad tipo A** se observan correlaciones significativas positivas y medias de Cansancio Emocional y Despersonalización con Tensión Laboral, y en Realización Personal con Orientación al trabajo. Al obtener correlación significativa entre “Burnout” y Patrón de Conducta Tipo A nuestros resultados apoyan los obtenidos por Garden (1989), Gil-Monte y Peiró (1997), Jamal y Baba (2001), Mazur y Lynch (1989), Moriana (2002), Novack (1986), Raya et al. (2010).

En el estudio de los **Cinco factores de personalidad** coincidimos con Innes y Kitto (1989), Rudow y Buhr (1986), Wilson y Mutero (1989) al encontrar que estas cinco variables están relacionadas con el “Burnout”.

En nuestro estudio, la dimensión Cansancio Emocional correlaciona únicamente con neuroticismo de manera media y positiva, coincidiendo con Burisch (2002) y con la literatura revisada al ser la dimensión que menos correlaciones obtiene de las tres que recoge el MBI. Otros estudios que avalan esta correlación son los de Burisch (2002), Jenson (2008), Kokkinos (2007), Morán (2005), Teven (2007).

Realización Personal, tal y como observó Morán (2005), aparece como la única dimensión que establece correlaciones significativas con los cinco factores de personalidad. Correlaciona de manera media y positiva con apertura y amabilidad (resultados que no se habían obtenido anteriormente en la literatura revisada); con extraversión coincidiendo con Burisch (2002) y Morán (2005); con responsabilidad de acuerdo con los obtenidos por Cano et al. (2005), Mills y Huebner (1998), Morán (2005); y con neuroticismo de manera media y negativa observando las mismas conclusiones que Morán (2005).

En Despersonalización correlacionan los factores neuroticismo de manera media y positiva coincidente con Burisch (2002), Morán (2005), Teven (2007), con apertura recogiendo la misma observación que Burisch (2002), y amabilidad en sentido negativo y medio en la misma línea que los resultados obtenidos por Mills y Huebner



(1998), en extraversión y responsabilidad los resultados en sentido negativo y bajo no se habían encontrado anteriormente en la bibliografía revisada.

Coincidiendo con Kokkinos (2007), Mills y Huebner (1998) el factor neuroticismo es el único que correlaciona con las tres dimensiones del MBI, de manera positiva con Cansancio Emocional y Despersonalización, y de manera negativa con Realización Personal. Este resultado apoya las conclusiones obtenidas por Maslach et al. (2001) al mostrar la incidencia del neuroticismo en el desarrollo del proceso del síndrome del “Burnout” hecho que puede deberse a que las personas con altas puntuaciones en neuroticismo expresan emociones más negativas, presentan mayor inestabilidad y por lo tanto son más vulnerables al “Burnout” y a cualquier perturbación psicopatológica (Watson et al., 1994)

## **CUESTIONARIO DE SITUACIONES DOCENTES**

El resultado obtenido en el factor **Autoeficacia** muestra una correlación estadísticamente significativa y positiva con Realización Personal y negativa con Despersonalización. Los datos obtenidos con Cansancio Emocional muestran una correlación negativa pero no estadísticamente significativa. Nuestros datos coinciden con los obtenidos por Brissie, et al. (1988), Browsers et al. (1998, 2000), Chwalisz, et al. (1992), Cherniss (1993), Evers et al. (2000), Friedman (1999, 2002, 2003), Grau et al. (2000), Leiter (1992), Leithwood et al. (1999), Rabinowitz et al. (1996), Van Yperen (1998) al destacar la relación existente entre “Burnout” y autoeficacia docente.

**Estrés docente** obtiene correlaciones estadísticamente significativas con las tres dimensiones del MBI, positiva con Cansancio Emocional y Despersonalización y negativa con Realización Personal. Nuestro resultado es concluyente con toda la literatura revisada al señalar la enseñanza como una profesión muy estresante (Álvarez et al., 1993; Belcastro y Hays, 1984; Bransgrove, 1994; Borg, 1990; Dewe, 1985; Dunham, 1992; Fontana y Abouserie., 1993; Konk, 1995; Otero-López et al., 2010; Otto, 1986; Pithers y Fogarty, 1995; Pithers y Soden, 1998; Smith et al., 2000; The Western Australian Enquiry into Teacher Stress, 1987; Travers y Cooper, 1993) destacando entre sus consecuencias el “Burnout” (Extremera et al., 2010; Gil-Monte,

2008; Gil-Monte y Peiró, 1997; Kokkinos, 2007; Maslach y Jackson, 1986; Mearns y Cain, 2003; Moreno-Jiménez et al., 2005; Unda et al., 2007); y al establecer una positiva asociación entre rol docente (estrés de rol: ambigüedad, conflicto y sobrecarga) y “Burnout” (Bacharach et al., 1990; Byrne, 1994; Capel, 1987; Cunningham, 1982, 1983; Jackson et al., 1986; Kahn, 1973; Lee y Ashforth, 1996; León-Rubio et al., 2011; Mansfield, 1983; Moreno-Jiménez et al., 2000a; Moriana, 2002; Schwab e Iwanicki, 1982b; y Westerhouse, 1980).

**Clima y convivencia del centro** correlaciona de manera estadísticamente significativa y positiva con Realización Personal y negativa con Despersonalización. En la dimensión Cansancio Emocional muestra una correlación negativa aunque no es estadísticamente significativa. Estos resultados apoyan la interpretación psicosocial que Lens y Jesus (1999) realizan sobre estrés y “Burnout” docente, así como con el punto de vista de Maslach y Leiter (1999) quien mantiene que el ambiente social es considerado el punto clave tanto en entendimiento del síndrome como en su intervención.

**Consideración social y de familias** obtiene correlación estadísticamente significativa positiva con Realización Personal y negativa con Cansancio Emocional. Se observa correlación negativa con Despersonalización aunque es no significativa. Así, se constata que los docentes con ausencia de apoyo social presentan más altos niveles de “Burnout” (Brissie et al., 1988; Burke et al., 1991, 1996; Cordes y Dougherty, 1993; Freedy y Hobfoll, 1994; Greenglass y Burke, 1988; Jackson y Schuler, 1983; Maslach y Jackson, 1984; Miller y Seltzer, 1991; Mo, 1991; Otero-López et al., 2006; Schwab et al., 1986; Walter et al., 1997). Asumir que el “Burnout” se desarrolla desde un contexto laboral-organizacional con interacciones a nivel interpersonal y social ayuda a entender la importancia de esta dimensión en el síndrome (Buunk y Schaufeli, 1993).

## **PREDICCIÓN DEL SÍNDROME DE “BURNOUT”**

Entendemos el “Burnout” como resultado de la interacción de variables sociales, laborales y del propio docente. Son muchas las variables estudiadas como mediadoras del síndrome, y con frecuencia, los resultados muestran su capacidad predictora con pesos de porcentaje diferentes. Identificar todos y cada uno de estos predictores es tarea compleja.

En nuestro estudio utilizando los análisis de regresión concluimos que el bloque formado por las variables demográficas **edad y sexo** no resultaron estadísticamente significativas para ninguna de las tres dimensiones del “Burnout”, datos que confirmarían los obtenidos previamente por Cano et al. (2005), Manasero et al. (1999), Tejero (2006), en cuanto que las variables demográficas no son predictoras significativas del síndrome.

En cuanto a **Titularidad del centro**, aunque en la comparación de medias univariante se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas, no aparece como variable predictora del síndrome; la explicación la podemos encontrar en Latorre y Sáez (2009) quienes exponen que los centros concertados pueden producir mayor nivel de estrés en el docente pero con su mayor nivel de apoyo a todos los niveles parece compensarlo mostrando finalmente emociones de carácter positivo. Por el contrario, los centros públicos ejercerían un menor nivel de estrés pero la falta de apoyos haría que las vivencias del profesor sean negativas con sentimientos frecuentes de rabia e ira, entre otros. Este panorama social conllevaría finalmente a un mismo nivel de “Burnout” en ambos colectivos. Para estos autores parece razonable concluir que en la sociedad actual las condiciones de trabajo entre un profesor de un centro concertado y otro público son parecidas, y que como consecuencia de ello, su nivel de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal sea igual. Para la consideración de los factores predictores del **tamaño de centro** nuestros datos confirman que los centros pequeños actúan como factor protector del Cansancio Emocional y Despersonalización, dada la escasez de datos en la literatura revisada no podemos concluir si nuestras conclusiones apoyan o no otras investigaciones. En la **personalidad Tipo A** observamos cómo la dimensión tensión laboral (factor negativo de la personalidad Tipo A) actúa como factor de riesgo para la dimensión

Cansancio Emocional, mientras que la orientación al trabajo (factor positivo de la personalidad Tipo A) actúa como factor de protección para Despersonalización. Analizando los resultados obtenidos en la predicción de las **variables de personalidad** sobre el síndrome, los datos son, en parte, coherentes con los obtenidos en el estudio de correlaciones y los revisados en la bibliografía, al encontrar cómo el estrés docentes actúa como factor de riesgo sobre las tres dimensiones del síndrome, neuroticismo se manifiesta como factor de riesgo para Cansancio Emocional y Despersonalización y amabilidad como factor protección de Despersonalización. Sin embargo, extraversión, apertura y responsabilidad no se muestran como variables predictoras, lo cual sorprende especialmente para la variable extraversión. En el bloque de elaboración propia, situaciones docentes, encontramos como factor protector del Cansancio Emocional el apoyo social y de las familias, mientras que el estrés docente actúa como factor de riesgo; en Despersonalización amabilidad, autoeficacia y apoyo social y de las familias son los factores protectores, mientras que neuroticismo y estrés docente son los factores de riesgo. El resultado obtenido en autoeficacia coincide con Friedman (2000). Realización Personal cuenta con dos factores de protección, la consideración social y de familias y la autoeficacia, contrarrestado por el factor de riesgo que supone el estrés docente. El porcentaje de varianza explicada por la dimensión Realización Personal es del 70% seguida de Cansancio Emocional que explica el 60%, y por último Despersonalización que explica el 43,5 % de la varianza.

## **MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES**

El modelo resultante prescinde de variables sociodemográficas y académicas por no resultar estadísticamente significativas en análisis previos. Esta peculiaridad coincide con la mayoría de los modelos revisados en la literatura al no incluir estas variables. Como se puede observar la dimensión Realización Personal es la mejor explicada por el modelo, seguida de Cansancio Emocional y Despersonalización. El alto porcentaje de varianza explicada para Autoeficacia docente (51,6%) está en consonancia con la observación de Friedman (2000) al sugerir es el mecanismo psicológico clave para entender el “Burnout”. Cabe destacar el papel modulador que juega el apoyo social y de las familias sobre todas las variables recogidas en el modelo, lo cual está en la línea de las conclusiones obtenidas por Bloch (1976),

Dorman (2003), Farber (2000), Hart et al. (1995), Manassero et al. (2000), Maslach y Leiter (1999) donde se recoge la importancia que tiene el apoyo (organizativo, de compañeros, familias) sobre el estrés docente y como antecedente del “Burnout”. En esta misma línea y siguiendo a Otero-López et al. (2010) se recoge el efecto mediador de las variables personales. Las variables de personalidad juegan un importante modulador en el desarrollo del síndrome, observación coincidente con la bibliografía consultada, si bien cada autor considera diversas variables del constructo.

Para facilitar el compendio de las principales conclusiones en relación a las hipótesis que planteaos en esta investigación se facilita una tabla resumen en el Anexo IV.

## **10. CONCLUSIONES**

En esta investigación hemos intentado ahondar en el conocimiento del síndrome de “Burnout” en los docentes de educación secundaria con el fin de poder contrastar la información bibliográfica existente acotando sus resultados a los docentes de la Comunidad de Madrid.

Como principal conclusión cabe señalar la adecuación del modelo propuesto por Maslach y Leiter (1999), Maslach y Jackson (1981, 1986), Maslach y Leiter (2008), Maslach et al. (1996, 2001) en el estudio y encuadre de las investigaciones del “Burnout” docente. Respecto de los instrumentos de medida utilizados observamos el buen uso del instrumento de medida MBI-ES en población docente, su consolidación a través de la revisión de la literatura existente y de nuestros resultados abalan su utilización, no siendo necesario el planteamiento de otros instrumentos de medida alternativos. De igual modo los resultados obtenidos apoyan el uso del instrumento Big-Five (IPIP) en el ámbito de los factores de personalidad, herramienta de fácil acceso y de aplicación más breve que el Big-Five. Con respecto al cuestionario de situaciones relacionadas con el “Burnout” docente, nuestros datos apoyan la importancia que sobre el “Burnout” presentan la autoeficacia docente, el estrés docente y las experiencias negativas, el clima y convivencia en el centro y la consideración social y de las familias; cuatro bloques de alta importancia tanto en el análisis del síndrome como en el planteamiento de posibles estrategias en su prevención e intervención y que una vez más pone de relieve el carácter social y global de esta profesión. De esto se deduce y se obtiene a través de los datos la escasa importancia de las variables sociodemográficas sobre el síndrome, el cambio de roles en la sociedad junto con otros condicionantes externos a la profesión, enfocan la importancia del “Burnout” en las variables personales y de personalidad. Por ello los planes de prevención e intervención deben estar dirigidos a toda la comunidad educativa independientemente de la tipología del centro, variables sociodemográficas, etc.; si bien, debemos ser conscientes de las dificultades de intervenir sobre las dimensiones de la personalidad tales como el patrón de conducta tipo A entre otros, ya que dentro de nuestro sistema de acceso a la docencia y la formación inicial/continua no se contemplan planes específicos que puedan aumentar nuestro conocimiento sobre el síndrome y enfocar su prevención

en función de nuestros rasgos de personalidad, punto que por otro lado es de alta importancia si tenemos en cuenta que un mayor conocimiento de nuestra propia diversidad nos podría ayudar a un mayor entendimiento de la diversidad de nuestro alumnado, lo cual revertiría en un mayor beneficio del sistema educativo global. Donde sí sería más accesible intervenir sería sobre la necesidad de mejorar la cantidad y calidad de las relaciones entre docentes, dado que este factor tiende a crear y mejorar la filiación entre profesores que como consecuencia tiende a reducir el “Burnout” ya que el docente pese a pesar de pasar muchas horas al día en contacto directo con personas están “aislados” de sus compañeros y privados de un clima que ofrezca estructuras y redes de apoyo adecuadas.

En cuanto a las limitaciones de la investigación cabe indicar que tratar de realizar una investigación perfecta es desde el punto de vista científico imposible, más cuando las variables a estudiar dependen del ser humano con toda su complejidad; no obstante, cabe señalar entre las principales limitaciones de esta investigación el propio paso del tiempo, la demora en la publicación de esta investigación desde la recogida de los datos es un hecho que puede haber cambiado ciertamente la perspectiva de la influencia de las variables, y más en estos momentos de crisis social y por tanto también educativa donde los recortes económicos afectan también a nuestro sector y son causa de incertidumbre y malestar entre el colectivo docente. El no existir una unanimidad entre qué variables y en qué medida y dirección afectan al síndrome es una limitación inherente a toda investigación que se centre en el “Burnout”, no obstante, este hecho no debe frenar las investigaciones que se realicen pues sólo aumentando esta línea de trabajo llegaremos a obtener datos más unificados a nivel nacional e internacional. De igual manera el hecho de no existir un único marco teórico que plantee el síndrome es una limitación salvable en cierta medida al utilizar el modelo planteado por Maslach y Jackson (1981) reconocido por la comunidad internacional como el más aceptado. El centrarnos en profesores de secundaria puede interpretarse como una limitación a lo hora de generalizar los resultados al colectivo docente, abrir el abanico a todos los niveles y etapas sería excelente pero muy complejo por la variedad intrínseca que conllevaría. El cuestionario de situaciones relacionadas con el “Burnout” pese a haber sido elaborado y diseñado ad-hoc para esta investigación y considerar que abraza una gama muy amplia de variables

puede tener limitaciones de diseño al abarcar las variables más reseñadas en la bibliografía existente y en el análisis de la información cualitativa recogida en los primeros pasos de la investigación pero teniendo la limitación intrínseca de imposibilitar la recogida de la totalidad absoluta de variables que pueden influir en el síndrome.

A pesar de las limitaciones señaladas anteriormente los resultados presentados pueden tener importantes implicaciones prácticas de cara a facilitar el bienestar de los profesores.

Como líneas de investigación futura señalamos que sin duda alguna hay que seguir investigando el “Burnout” docente; el modo en cómo afecta al propio docente y lo que es aún más visible, cómo repercute sobre la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje hace necesario continuar el trabajo de investigación con los docentes, tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo, con el objetivo de detectar cómo el síndrome afecta a la calidad de vida del docente y a la calidad de la enseñanza. Los estudios a nivel teórico (aunque partan de análisis cualitativos de entrevistas con docentes) deberían dejar paso a estudios piloto en centros educativos donde se posibilitara la intervención sobre algunas características que nos aportaran información sobre cómo procede el efecto de variables contextuales con el objetivo de asumir estrategias experimentales de investigación. En la misma línea, tener la posibilidad de intervenir sobre variables de personalidad y ver a través de estudios longitudinales cómo afecta a los niveles de “Burnout” nos abriría la puerta al diseño de planes de prevención e intervención temprana que evitase el desarrollo del síndrome o al menos sus manifestaciones más trágicas (bajas laborales, absentismo, abandono de la profesión) y que potenciase una mejor salud mental del docente y una inmediata reducción a nivel personal y económico. Sobre los futuros marcos teóricos a diseñar éstos deberían prescindir del estudio de variables socio demográficas y académicas y centrarse en variables personales y de personalidad.



## **REFERENCIAS**

- Abel, M. H., y Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *Journal of Educational Research*, 92 (5), 287-293.
- Abidin, R. R., y Greene, R. (1995). *The index of teaching stress*. National Association of School Psychologists. Chicago, IL.
- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Promoción cultural S.A. Barcelona.
- Abraham, A. (1984). *Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante*. En J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 23-35). Madrid: Narcea.
- Abraham, A. (1986). *Testimonio sobre las vivencias de las mujeres docentes*. En A. Abraham (Ed), *El enseñante es también una persona* (pp 105-129). Barcelona: Gedisa.
- Abu-Hilal, M. M. (1995). Dimensionality of burnout: Testing for invariance across Jordanian and Emirati teachers. *Psychological Reports*, 77, 1367-1375
- Abu-Hilal, M. M., y Salameh, K. M. (1992). Validity and reliability of the Maslach burnout inventory for a sample of non-western teachers. *Educational and psychological measurement*, 52, 161-169.
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J., y Wubbels, T. (2000). Effects of student-teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- Ahola, K., Honkonen, T., Isometsa, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A., y Lönnqvist, J. (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders-results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, 88, 55-62.
- Akomolafe, M. J., y Poppola, O. G. (2011). Emotional Intelligence and Locus of Control as Predictors of Burnout among Secondary School Teachers in Ondo State, Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 20 (3), 369-378.
- Alarcón, J., Vaz, J. J., y Guisado, J. A. (2001). Análisis del síndrome de burnout: Psicopatología, estilos de afrontamiento y clima social (I). *Revista de Psiquiatría Facultad de Medicina de Barna*, 28 (6), 358-381.
- Alden, L. (1986). Self-efficacy and causal attributions for social feedback. *Journal of Research in Personality*, 20 (4), 460-473.
- Aldrete, M., Preciado, M., Franco, S., Pérez, J., y Aranda, C. (2008). Factores Psicosociales Laborales y Síndrome de Burnout. Diferencias entre Hombres y

- Mujeres Docentes de Secundaria, Zona Metropolitana de Guadalajara, México. *Ciencia y Trabajo*, 30,138-142.
- Aldrete, M., Vázquez, L., Contreras, M., Aranda, C., y Oramas, A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo* 2012; 13 (1), 19-26.
- Aldridge, J. M., y Fraser, B. J. (2000). A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research*, 3, 101-134.
- Alfred-Liro, C., y Sigelman, C.K. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 219-244.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Alonso-Fernández (2002). El estrés de los funcionarios. *Revista Muface*, 186, 4-7.
- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, vol. 55, 47-61.
- Aluja, A., Blanch, A., y García, L. F. (2005). Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in School Teachers: A Study of Several Proposals. *European Journal of Psychological Assessment*, vol 21 (1), 67-76.
- Álvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruiz, A., Cabaco, A., y Sánchez, T. (1993). Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Caesura*, 2 (2), 47-65.
- Álvarez, E., y Fernandez, L. (1991). El síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. *Revista de la Asociación española de Neuropsiquiatría*, año XI, 39.
- Amiel, R. (1984). Psicopatología del malestar de los enseñantes. En Esteve, J. M. *Profesores en conflicto*. Narcea. Madrid.
- Anadón, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del Síndrome de Burnout en el currículo de formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 197-220.
- Anderson, M. B., y Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation an its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20 (2), 109-132.

- Andrianopoulos, L. P. (2001). The perceived utility of traditional and dynamic psychoeducational assessment recommendations by teachers of the deaf. *Dissertation Abstract International, Section A*, 62, 455.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. y Walters, B. (2000). Sources of stress and Professional burnout of teachers of special education needs in Greece. Recuperado de [www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_p/polychroni\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm).
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey Bass.
- Appels, A. (1998). Estrés laboral, agotamiento y enfermedad. En J. Buendía (Ed.), *Estrés laboral y salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Appels, A., Hppener, P., y Mulder, P. (1987) A questionnaire to assess premonitory symptoms of myocardial infarction. *International Journal of Cardiology*, 17, 15-24.
- Applegate, M. (1988). Expressing the self. *Childhood Education*, 64, 225-229.
- Aramburu, M., y Guerra, J. (2000). Estudio de componentes motivacionales de la personalidad: Yo Real, Yo Ideal y Yo Deber, Locus de control, Estilos de atribución, Autoeficacia percibida y otras variables clínicas en sujetos universitarios. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/psicologia/revista/50/2886/?++interactivo>
- Arcenillas, M. V. (2003). *Síndrome de Burnout en profesores de educación primaria*. Tesis de la Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de psicología.
- Arches, J. (1991). Social structure, burnout, and job satisfaction. *Social Work*, 36 (3), 202-206.
- Aris, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 829-848.
- Aron, A. M., y Milicia, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Comunidad Educativa*, 248, 3-16.
- Arranz, P., Torres, J., Cancio, H., y Hernández, F. (1999). Factores de riesgo y de protección en los equipos de tratamiento de los pacientes terminales. *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 6, 302-311.
- Arthur, N. M. (1990). The assessment of burnout: A review of three inventories useful for research and counseling. *Journal of Counseling and Development* 69(2), 186-189.

- Avargues, M. L., Borda, M., y López, A. M. (2010). El core of burnout y los síntomas de estrés en el personal de Universidad. Prevalencia e influencia de variables de carácter sociodemográfico y laboral. *Boletín de Psicología*, 99, 89-101.
- Aveni, M., y Albani, F. (1992). *The Burnout síndrome in the helping professions: A study of socio-sanitary staff working with the elder persons in different geriatric services in Lombardy area*. En Via, J. y Portella, E. La sociedad ante el envejecimiento y la minusvalía. Vol. I. Barcelona: S.G. Editores.
- Avia, M. D., y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ayuso, J. A., y Guillén, C. L. (2008). Burnout y Mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 157-173.
- Bacharach, S. B., Bamberger, P. y Mitchell, S. (1990). Work desing, Role Conflict and Role Ambiguity: The Case of Elemntary and Secondary Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (4), 415-432.
- Bacharach, S. B., Bauer, S. C., y Conley, S. (1986). Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary school. *Work and Occupation*, 13, 7-32.
- Baker, M., North, D., y Smith, D. F. (1997). Burnout, sense of coherence and sources of salutogenesis in social workers. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 34, 22-26.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Schaufeli, W. B. (2002). Validatoin of the Maslach Bornout Inventory-General Survey: an internet study. *Anxiety, Stress and Coping*, 15 (3), 245-260.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Boer, E., y Schaufeli, W. B. (2003). Job demand and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (2), 341-356.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Verbeke, W. (2004). Using the job demands–resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43, 83–104.
- Bakker, A. B., y Schaufeli, W.B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289-2308.
- Balogun, J., Helgemoe, S., Pelegriini, E., y Hoeberlein, T. (1995). Test-retest reability of a psychometric instrument designed to measure physical therapy student's burnout. *Perceptual and Motor Skill* 81, 667-672.
- Balson, M. (1992). *Understanding Classroom Behaviour*, ACER, Australia.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En Schwarzer, R. (Ed.), *Selfefficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman (New York).
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bardo, P. (1979). The Pain of Teacher Burnout: A case History. *Phi Delta Kappan*, 61 (4), 252-254.
- Batten, M. (1988). Teacher and Pupil Perspectives on the Positive Aspects of Classroom Experience. *Scottish Educational Review*, 21, 48-57.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., y Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, 2, 243-267.
- Bayer, E. (1984). Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante. En Esteve, J. M. *Profesores en conflicto*. Narcea. Madrid.
- Beck, A. T. (1967). *Depression Clinical Experimental and Theoretical Aspects*. Nueva York: Harper y Row.
- Beck, C. L., y Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76, 169-173.
- Beehr, T. A. (1990). Stress in the workplace: an overview. En J. Jones, B. D. Stffy, y D. W. Bray. *Applying psychology in business* (p. 709-714). Lexington, M. A. Lexington Books.
- Beer, J., y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Bekker, M. H. J., Croon, M. A., y Bressers, B. (2005). Child care involvement, job characteristics, gender and work attitudes as predictors of emotional exhaustion and sickness absences. *Work y Stress*, 19, 221-237.
- Belcastro, P. A., Gold, R. S., y Grant, J. (1982). Stress and burnout: Psychologic effects on correctional teachers. *Criminal Justice and Behaviour*, 9, 387-395.

- Belcastro, P. A., y Hays, L. C. (1984). Ergophilia...ergophobia...ergo..burnout? *Professional Psychology. Research and Practice*, 15, 260-270.
- Bellani, M. L., Furlani, R., Gnechi, M., Pezzotta, P., Trotti, E. M., y Bellotti, G. G. (1996). Burnout and related factors among HIV/AIDS health care workers. *AIDS Care*, 8 (2), 207-222.
- Belloch, A., y Baños, R. (1993). Estrés y esquizofrenia. En J. Buendía (Ed), *Estrés y psicopatología*. Madrid: Pirámide.
- Belloch, S. L., Renovell, V., Calabuig, J. R., y Gómez, L. (2000). Síndrome de agotamiento profesional en médicos residentes de especialidades médicas hospitalarias. *Anales de Medicina Interna*, 17, 118-122.
- Belloso, J. J., Hernández, J. A., y Espín, J. C. (1996). *El fenómeno de Burnout. Comparación de niveles y síntomas de ansiedad en distintas muestras de profesionales versus muestras clínicas*. Comunicación presentada al I congreso de la S.E.A.S. Benidorm.
- Benavides-Pereira, A. M., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., y González, J. L. (2002). La evaluación específica del síndrome de burnout en psicólogos: el "inventario de burnout en psicólogos". *Clínica y Salud* 13 (3), 257-283.
- Benavides-Pereira, A. M., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., y González, J. L. (2006). Un estudio transcultural acerca de los procesos de estrés y burnout en profesores. Recuperado de Interpsiquis <http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/24916/>.
- Benedito, V. (1991). Formación permanente del profesor universitario. *Actas III Jornadas nacionales de didáctica universitaria* (pp. 124). Las Palmas.
- Bennett, L., Kelaheer, M. y Ross, M. (1994). Quality of life in health care professionals: Burnout and its associated factors in HIV/AIDS related care. *Psychology and Health*, 9(4), 273-283.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246.
- Bentler, P., y Bonett, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bensky, J. M., Shaw, S. F., Gouse, A. S., Bates, J., Dixon, B., y Beane, W. E. (1980). Public Law 94-142 and stress: A problem for educators. *Exceptional Children*, 47, 24-25.

- Berger, L. (1976). Psicología de los enseñantes. En Debesse, M. y Mialaret, G. *Aspectos sociales de la educación* (pp. 147-166). Barcelona. OikosTau.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., y Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 335 341).
- Bermejo, L., y Prieto, M. (2005). Creencias irracionales en profesores y su relación con el malestar docente. *Clinica y Salud*, 16 (1), 45-64.
- Bernier, D. (1998). A study of coping: Successful recovery from severe burnout and other reactions to severe work-related stress. *Work and Stress*, 12, 50-65.
- Bernshausen, D., y Cunningham, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher. Dallas.
- Best, R. G., Stapleton, L. M., y Downey, R. G. (2005). Core self-evaluations and job burnout: the test of alternative models. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 441-451.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*; 26 (4), 519-539.
- Bhagat, R. S., Allie, S. M., y Ford, D. L. (1991). Organizational stress, personal life stress, and symptoms of life strains: An inquiry into moderating role of styles of coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6-7, 163-184.
- Billingsley, B. S., y Cross, L. H. (1992). Predictors of commitments, job satisfaction, and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators. *The journal of special educators*, 25, 453-471.
- Blandford, S., y Grundy, W. (2000). Developing A Culture for Positive Behaviour Management. *Emotional and Behaviour Difficulties*, 19 (1), 21-32.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-1113.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teachers stress: consequences for performance. *American Education Research Journal*, 23, 13-40.



- Bliss, J., y Finneran, R. (1991). *Effects of school climate and teacher efficacy on teacher stress*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bloch, A. M. (1976). The battered teacher. *Today's Education*, 66, 58-62.
- Blostein, S., Eldridge, W., Kilty, K., y Richardson, V. (1985). A multidimensional analysis of the concept of burnout. *Employee Assistance Quarterly*, 1, 55-66.
- Boada, J. (1999). *Psicología del (trabajo + organizaciones + recursos humanos)*. Barcelona: PPU.
- Boada, J. (2001). *Capital humano: 52 casos prácticos*. Barcelona: Granica.
- Boada, J., De Diego, R., y Agullo, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicosomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16, (1), 125-131.
- Boada, J., Tous, J., Ester, S., y Vigil, A. (1998) Estudio predictivo sobre la motivación interna en profesionales de Servicios Sociales y en profesores no universitarios. En Diego, R. y Valdivieso, J.D. (coords.) *Psicología del trabajo* (pp. 141- 158). Madrid: Pirámide.
- Boles, J. S., Dean, D. H., Ricks, J. M., Short, J. C., y Wang, G. (2000). The dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 12-24.
- Bolger, N., Davis, A., y Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54, 579-616.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Borg, M. G., y Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Borg, M. G., y Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11 (1), 59-76.
- Borg, M. G., Riding, R., y Falzon, J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction, and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Borton, W. M. (1991). *Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes*.

- Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, (paper).
- Boyle, A., Grap, M., Younger, J., y Thornby, D. (1991). Personality hardiness, ways of coping, social support and burnout in critical care nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 850-857.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., y Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bradfield, R. H., y Fones, D. M. (1984). Recipe for burnout: The special education teacher's diet. *Academic Therapy*, 19, 499-535.
- Bradley, H. B. (1969). Community based treatment for young adult offenders. *Crime and delinquency*, 15, 359-370.
- Bramhall, M., y Ezell, S. (1981). Working your way out of burnout. *Public Welfare*, (pp. 32-39).
- Bransgrove, E. (1994). A decade of teacher stress: The changing nature of the determinants of teacher stress, 1981 to 1991. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 22, 39-52.
- Brenner, S. O., Sörbom, D., y Wallius, E. (1985). The stress chain: a longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58 (1), 1-13.
- Brenninkmeijer, V., Van Yperen, N. W. V., y Buunk, B. P. (2001) Burnout and depression are not identical twins: is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30, 873-880.
- Bresó, E., Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2007). In search of the 'third dimension' of burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 56, 460-478.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B. y Nogareda, C. (2007). Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III): Instrumento de medición. Nota Técnica de Prevención, 732, 21ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las Fuentes de tension en el trabajo profesional del enseñante. En J.M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 143-161). Madrid: Narcea.
- Brezniak, N., y Ben-Ya'lr, S. (1989). Patient burnout Behaviour of young adults undergoing orthodontic treatment. *Stress Medicine*, 5, 183-187.

- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., y Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82, 106-112.
- Brock, B. L., y Grady, M. L. (2000). *Rekindling the flame: principals combating teachers burnout*. Thousand Oaks, C.A.: Corwin Press, INC.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Reading Mass: Addison-wesley.
- Bronsberg, B., y Vestlund, N. (1997). *No te quemes*. Barcelona: Cúmulus.
- Bronfenbrenner, V. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Brookings, J. B., Bolton, B., Brown, C. E., y McEvoy, A. (1985). Self-reported job burnout among female human service professionals. *Journal of Occupational Behaviour*, 6 (2), 143-150.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., y Tomic, W. (1999). Teacher burnout and self-efficacy in eliciting social support. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 437342.)
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16, 239-253.
- Brown, K. A., y Mitchell, T. R. (1993). Organizational obstacles: Links with financial performance, customer satisfaction and job satisfaction in a service environment. *Human Relations*, 46, 725-757.
- Brown, M., y Ralph, S. (1998). The identification of stress in teachers. En J. Dunham y V. Varma (Eds.) *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. (pp. 37-56) London: Whurr Publishers Ltd.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bruneti, G. J. (2001). Why do the teach? A study of job satisfaction among long term high school teachers. *Teacher Education Quartely*, 28 (3), 49-74.
- Buendía, J. (1998). *Estrés Laboral y Salud*. Madrid. Biblioteca Nueva, S.L.
- Buendía, J. (1990). Psicopatología del desempleo. *Anales de Psicología*, 6 (1), 21-36.
- Buendía, J., y Ramos, F. (2001). *Empleo, Estrés y Salud*. Madrid: Pirámide.

- Buendía, J., y Riquelme, A. (1995), Burnout, factores de estrés y locus de control en un grupo de vigilantes de instituciones penitenciarias. *Ansiedad y Estrés*, 1, 195-218.
- Burisch, M. (1993). In search of a theory: some rumination on the nature and etiology of burnout. En W. B., Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek, (Eds). *Professional Burn-out: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 75-93). London: Taylor and Francis.
- Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and referencies. *Work and strees*, 16, 1-17.
- Burke, R. J. (1987). Burnout in police work: an examination of the cherniss model. *Group and organization studies*, 12, 174-188.
- Burke, R. J., y Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: An examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42, 261-273.
- Burke, R.J., y Greenglass, E. R. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- Burke, R. J., y Greenglass, E. R. (1995a). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- Burke, R. J., y Greenglass, E. R. (1995b). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout. *Social Science and Medicine*, 40, 1357-1363.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., y Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9 (3), 261-275.
- Burke, R. J., y Greenglass, E. R. (2001). Hospital restructuring, Work-family conflict and psychological burnout among Nursing Staff. *Psychological Health*, 58, 95-114.
- Burke, R. J., y Richardsen, A. M. (1991). Sex differences in occupational stress and work satisfaction. *Stress Medicine*, 7, 79-86.
- Burke, R. J., Shearer, J., y Deszca, E. (1984). Burnout among men and woman in police work. *Journal of Health and Human Resources Administrartion*, 7, 1682-188.

- Büssing, A., y Perrar, K. M. (1992). Die messung von burnout. Untersuchung einer deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D). En C. Maslach, W. B. Schaufeli y M. P. Leiter. *Job burnout*. Annual Review of Psychology.
- Butler, B. B. (1990). Job satisfaction: management's continuing challenge. *Social Work*, 35, 112-117.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 241-252. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.241.
- Buunk, B., y Schaufeli, W. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Series in applied psychology: Social issues and questions. (pp. 53-69). Philadelphia, PA, US: Taylor y Francis.
- Buunk, B., Schaufeli, W., y Ybema, J. (1994). Burnout, uncertainty, and the desire for social comparison among nurses. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (19), 1701-1717.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research*, 7, 197-209.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlum.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.15-37). New York: Cambridge University Press.
- Cahoon, A., y Rowney, J. (1984). Managerial burnout: A comparison by sex and level of responsibility. *Journal of health and human resources administration* 7, 249-263.
- Calvete, E., y Villa, A. (1997). *Programa "Deusto 14-16". II Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao. Ediciones Mensajero.

- Calvete, E., y Villa, A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de educación*, 319, 291-303.
- Calvete, E., y Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 1, 117-130.
- Cano, F. J., Padilla, E. M., y Carrasco, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Cano-Vindel, A. (2002). Técnicas cognitivas en el control del estrés. En E. G. Fernández-Abascal, y M. P. Jiménez Sánchez (Eds.), *Control del Estrés* (pp. 247-271). Madrid: UNED Ediciones.
- Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences of stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.
- Capel, S. A. (1991). A longytudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Eductaion Psychology*, 61, 36-45.
- Capel, S. A. (1992) Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15, 197-211.
- Capilla, P. (2000). El síndrome de burnout o de desgaste profesional. *Revista Fundación*, 58 (7), 13-34.
- Capner, M., y Caltabiano, M. L. (1993). Factors affecting the progression towards burnout. A comparison of professional and volunteer counseling. *Psychological-Reports*, 73 (2), 555-561.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., y Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Education Psychology* 100 (4), 977-987.
- Carlotto, M. S. (2002) A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7, 21-29.
- Carmel, S. (1997). The professional self-esteem of physicians scale structures, properties, and the relationship to work outcomes and ill satisfaction. *Psychological Reportss*, 80 (2), 591-602.
- Carr, A., Roseingrave, O., y Fitzgerald, M.X. (1996). Factors associated with stress responses in caring for patients with cystic fibrosis. *Irish Journal of Psychjology*, 17, 241-250.

- Carretero, B., Oliver, C., Toledo, E., y Regueiro, F. (1998). Estudio de antecedentes y consecuentes del Burnout en profesionales de educación especial en centros públicos de Madrid. *Psiquis*, 19 (9), 55-65.
- Carruth, E. K. (1997). The effects of singing and the spaced retrieval technique on improving face-name recognition in nursing home residents with memory loss. *Journal of Music Therapy*, 34, 165–186.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 267-283.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 21) (pp. 303-346). Nueva York: Academic Press
- Catanzaro, S. J., y Mearns, J. (1990). Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: Initial scale development and implications. *Journal of Personality Assessment*, 54, 546-563.
- Catanzaro, S. J., y Mearns, J. (1999). Mood-related expectancy, emotional experience, and coping behavior. En I. Kirsch (Ed.) *Expectancy, experience and behavior* (pp.67-91). Washington, DC: American Psychological Association.
- CCOO. (2003). *El empleo y la salud*. Publicaciones de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Cecil, M. A., y Forman, S. G. (1990). Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. *Journal of School Psychology*, 28, 105-118.
- Cebriá, J., Palma, C., Segura, J., García, R., y Pérez, J. (2006). El entrenamiento en habilidades de comunicación podría ser un factor preventivo del síndrome del burnout en médicos de familia. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 33 (1), 34-40.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job Burnout in Public Education*. Teachers College Press. New York.
- Chacón, F., Vecina, M. L., Barón A. y De Paúl, M. P. (1999). Burnout en voluntarios que trabajan con pacientes de sida o cáncer. *Clínica y Salud*, 2, 137-150.

- Chakravorty, B. (1989). Mental health among school teachers. En M. Cole y S. Walker. *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Philadelphia: Open University Press.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145-163.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 19 (4), 381-395.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Chan, D. W. y Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- Chan, D. W., Kwok, K. F., y Yeung, S. M. A. (2004). Facing challenging circumstance: Optimisms and job insecurity. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 5, 81-95.
- Chang, E., Rand, K., y Strunk, D. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.
- Chappell, N. L., y Novak, M. (1992). The role of support in alleviating stress among nursing assistants. *The Gerontologist*, 32, 351-359.
- Cheek, J. R., Bradley, J. L., Parr, G., y Lau, W. (2003). Using Music Therapy Techniques to Treat Teacher Burnout. *Journal of Mental Health Counselling*, 25(3), 204-217.
- Chen, H., Wigand, R. T., y Nilan, M. N. (1999). Optimal experience of Web activities. *Computers in Human Behavior*, 15, 585-608.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Londres: Sage Publications.
- Cherniss, C. (1981). Preventing burnout: From theory to practice. En J. W. Jones (Ed.), *the burnout syndrome: Current research, theory, interventions* (pp.172-176). Park Ridge, IL: London House Press.
- Cherniss, C. (1985). Stress, burnout, and the special services provider. *Special*



- Services in the Schools*, 2, 45-62.
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, 54 (5), 449-454.
- Cherniss, C. (1990). Natural recovery from burnout: Results of 10 year follow-up study. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 13, 132-154.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (1), 1-11.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor y Francis.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment*. Nueva York: Routledge.
- Chesnutt, W. J. (1997). The relationship between social support and professional burnout among public secondary teachers in northeast Tennessee. *Dissertation Abstracts International*, 58, 3, 690A.
- Cheung, W. M., y Cheng, Y. C. (1997). Strategies for implementing multi-level self management in school. *International Journal of Educational Management*. 11(4), 159-169.
- Chwalisz, K., Altmaier, E., y Russell, D. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- Cichon, D. J., y Koff, R. H. (1978). *The teaching events stress inventory*. *Educational Research Information Centre*, 160-162.
- Cichon, D. J., y Koff, R. H. (1980). Stress and teaching. *NASSP Bulletin*, 43, 91-104.
- CIE-10 (1995). *Organización Mundial de la Salud*; OMS.
- CIE-FUHEM (Centro de Innovación Educativa). (2004). *La situación profesional de los docentes*. Autores del estudio: Marchesi, A., y Pérez, E. M.
- Cifre, E., Llorens, S., Martínez, I. M., y Salanova, M. (2000). Contagio de emociones en grupos en una tarea de laboratorio asistida por ordenador. En D. Caballero, M.T. Méndez, y Pastor (Eds), *La Mirada Psicosociológica: Grupos, procesos, lenguajes y culturas* (pp. 266-272). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cinamon, R. G., Rich, Y., y Westman, M. (2007). Teachers' Occupation-Specific Work-Family Conflict. *The Career Development Quarterly*, 55 (3), 249-261.

- Clark, E. (1980). *An analysis of occupational stress factors as perceived by public school teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Auburn University.
- Coates, T. J., y Thoresen, C. E. (1976). Teacher Anxiety: A Review with Recommendations . *Review of Educational Research*, 46 (2), 159-184.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Codo, W., y Vasques-Menezes, I. (1999). O que é burnout? En W., Codo (Ed.). *Educacao: carinho e trábalo* (pp.237-254). Petrópolis: Vozes.
- Cohen S., y Syme, S. L. (1985) Issues in the application and study of social support. En S. Cohen, y S. L. Syme, (Eds). *Social Support and Health* (pp. 3-22). Orlando, FL: Academic Press.
- Connolly, C, y Sanders, W. (1986). *The successful coping strategies- -the answer to teacher stress?* Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación de Profesores Educadores. San Diego, CA.
- Constable, J. F., y Russell, D. W. (1986). The effect of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, 12, 20-26.
- Cooke, R. A., y Rousseau, D. M. (1984). Stress and strain from family roles and work role expectation. *Journal of Applied Psychology*, 69, 252-260.
- Cooley, E., y Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62(4), 336–355.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., y O'Driscoll, M. (2001). *Stress and Work Organizations: a review and critique of theory, research and applications*. California: Sage
- Cooper, J. M., y DeVault, M.V. (1973). *Competency Based Teacher Education*. McCutchan, Berkeley.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: WH Freeman and Company.
- Coque, M. (1998). Estudio en la Enseñanza Concertada. *Trabajadores de la Enseñanza. Extremadura*, 191.
- Corcoran, K. J. (1985). Measuring burnout: A reliability and convergent validity study. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 1 (1), 107-112.

- Corcoran, K. J. (1995) Measuring burnout: An updated reliability and convergent validity study. En R. Crandall y P.L. Perrewe (Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp. 263-268). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Cordeiro, J. A. (2001). Prevalencia de síndrome de Burnout en el profesorado de primaria de la zona educativa de la Bahía de Cádiz (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L., Gala, F. J., Lupiani, M., Benítez, A. y Gómez, A. (2003). Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Revista Internacional On-line*, 7 (1). Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/794/>.
- Cordes, C., y Dougherty, T. (1993). A reviewan a integrationof research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18 (4), 621-657.
- Corrigan, P. W., Holmes, E. P., y Luchins, D. (1995). Burnout and collegial support in state psychiatric hospital staff. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 703-710.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1985). *The NEO–Personality Inventory: Manual Form S and Form R*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1987). Neuroticism, somatic complaints, and disease: Is the bark worse than the bite? *Journal of Personality*, 55, 299–316.
- Costa, P., T., y McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood. A six-year longitudinal study of self reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853-863.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1989). *The NEO-PI/NEO-FFI Manual Supplement*. Odessa, FL. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., y McCrae, R. (1999). *Inventario NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI)*. Madrid: TEA ediciones.
- Cotton, D.G. (1990). *Stress management: An integrated approach to therapy*. New York Brunner/Mazel.
- Coulehan, J. L. (2002). Being a physician: The physician's power. En M. B. Mengel, W. L. Holleman, y S. A. Fields (Eds.), *Fundamentals of clinical practice* (pp. 73–97). New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Coulter, M. A., y Abney, P. (2008). A study of Burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education* 55, 101-121.

- Cousins, J. B., y Walkers, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, Special Issue*, 25–53.
- Cox, C. (1988). Practical aspects of stress management. *British Journal of Occupational Therapy*, 51, 44-47.
- Cox, T. (1978). Stress. London: Mc Millan.
- Cox, T., Boot, N., Cox, S. y Harrison, S. (1988). Stress in schools: An organizational perspectiva. *Work and Stress*, 2 (4), 353-362.
- Cox, T., y Brockley, T. (1984). The experience and effects of stressing teachers. *British Educational Research Journal*, 10, 83-87.
- Cox, T., Kuk, G., y Leiter, M. P. (1993). Burnout, health, work stress, and organizational healthiness. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor y Francis.
- Cox, T., Tisserand, M., y Taris, T. (2005). Editorial: the conceptualization and measurement of burnout: questions and directions. *Work and Stress*, 19, 187–191.
- Crane, S. J., y Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict. Role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7, 24-31.
- Cruz, M<sup>a</sup>. A., y Urdiales, M<sup>a</sup>. C. (1996). Estrés del profesor universitario. *Ansiedad y estrés*, 2 (2-3), 261-282.
- CSI-CSIF (2006). *Plan de Mejora de la Convivencia*.  
<http://www.elmundo.es/elmundo/2006/11/22/espana/1164206013.html>
- Cullingford, C. (2003). *The Best Years of their Lives? Pupils' Experiences of School*. London: RoutledgeFalmer.
- Cunningham, W. G. (1982). Teacher burnout: Stylish fad or profound problem. *Planning and Changing*, 12, 219-244.
- D'Aurora, D., y Fimian, M. J. (1988). Dimensions of life and school stress experienced by young people. *Psychology in the Schools*, 25, 44-53.
- D'Zurilla, T. J. y Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

- Da Silva, H., Daniel, E., y Pérez, A. (1999) Estudio del Síndrome de Desgaste Profesional entre los Profesionales Sanitarios de un Hospital General. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 27(5), 310-320.
- Daily, A. L. (1985). The burnout test. *American Journal of Nursing*, 85, 270-272
- Daniel, E. (1995). *Estudio del Síndrome del desgaste profesional entre los médicos de un hospital general* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Daley, M. R. (1979). Burnout. smoldering problem in protective services. *Social Work*, 5, 375-379.
- Dalton, R. (1991). Parents and professionals. En C. Tiltstone (Ed.), *Teaching pupils with severe learning difficulties* (pp. 148-161). London: Fulton.
- David, E. J. (1987). Types and timing of social support. *Journal of Health and Social Behavior*, 86 (27), 250-264.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- De Frank, R. S., y Stroup, C. A. (1989). Teacher stress and health: Examination of a model. *Journal of Psychosomatic Research*, 33(1), 99-109.
- De la Cruz, M. A., Grad, H. M., y Hernández, E. (1991). Formación pedagógica de los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. Creación de servicio de ayuda a la docencia universitaria. *Actas II Jornadas nacionales de didáctica universitaria*.
- De la Fuente, E. I., García, J., Ortega, A. R., y De la Fuente, I. (1994). Salud laboral. Evaluación de burnout en profesionales sanitarios. *Revista de la Facultad de Humanidades de Jaén*, 3, 93-104.
- De la Gándara, J. J. (1998). *Estrés y trabajo: el síndrome del burnout*. Madrid. Cauce editorial.
- Debesse, M., y Mialaret, G. (1980). *La function docente*. Barcelona Oikos-Tau.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: humanneeds and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deckard, G., Meterko, M., y Field, D. (1994). Psysicain Burnout: An Examination of personal, profesions and organizational relationships. *MedicalCare* 32, 745-754.

- Dell'Erba, G., Venturi, P., Rizzo, F., Porcu, S., y Pancheri, P. (1994). Stress at Work. Burnout and health status in Italian air traffic controllers. *Aviation Space Environmental Medicine*, 65 (4) 315–322.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., y Schaufeli, W. B. (2001). The job-demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., De Boer, E., y Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341-356.
- Demerouti, E., y Nachreiner, F. (1996). Reliabilität und Validität des Maslach Burnout Inventory (MBI): eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 50, 32-38.
- Densten, I. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behaviour*, 22 (8), 833-847.
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: An investigation of teachers' actions. *Research in Education*, 33, 27–40.
- Dewe, P. J. (1986). *Stress: causes, consequences and coping strategies for teachers*. Wellington. New Zeland. New Zeland Educational Institute.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy oif Education*. New York, Macmillan.
- Díaz, F., López, A., y Varela, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217-227.
- Díaz, R. J., y Hidalgo, I. (1994). El síndrome de Burnout en los médicos del sistema sanitario público de un área de salud. *Revista Clínica Española*, 194, 670-676.
- Dignam, J. T., Barrera, M., y West, S. G. (1986). Occupational stress, social support, and burnout among correctional officers. *American Journal of Community Psychology*, 14, 177-193.
- Dinhan, S., y Scott, C. (1996). *The teacher 2000 project: A study of teacher satisfaction, motivation and health*. Sydney: University of Western Sydney. Nepeean.
- Dion, G., y Tessier, R. (1994). Validation of a French translation of the Maslach Burnout Inventory (MBI). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 26 (2), 210-227 doi: 10.1037/0008-400X.26.2.210.

- Dlugos, R. F., y Friedlander, M. L. (2001). Passionately committed psychotherapists: A qualitative study of their experience. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 298–304.
- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurse educators. *Journal of Nursing Education*, 26 (6), 233-238.
- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome "Burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología educativa*, 1 (1), 63-78.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teachers burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education* 6, 107-127.
- Dorman, J. P., Fraser, B., y Campbell, M. (1997). relationship between school-level and calssroom-level environments in secondary schools. *Journal of Educational Administration Armidale*, 1, 74-91.
- Dorman, J. P., Fraser, B. J., y McRobbie, C. J. (1997). Relationship between school-level and classroom-level environment in secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 35, 74-91.
- Drake, B., y Yadama, G. (1995). Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory. *Social Work Research*, 19(3), 184-192.
- Dressel, P. L. (1982). Policy sources of worker dissatisfaction: The case of human services in aging. *Social Service Review*, 56, 406-423.
- DSM-IV. (1994). *American Psychiatric Association*; APA.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching* (2nd ed.). London, England: Routledge.
- Durán, M. A., Extremera, N., y Rey, L. (2001a). El síndrome de burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 251-262.
- Durán, M. A., Extremera, N., y Rey, L. (2001b). Burnout en profesionales de la enseñanza; Un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M., y Rey, L. (2005). "engagement" y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 145-158.

- Duxbury, M. L., Armstrong, G.D., Drew, D.J., y Henley, S.J. (1984). Head nurse leadership style with staff nurse burnout and job satisfaction in neonatal intensive care units. *Nursing Research*, 33(2), 97-101.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher Burnout in the Public Schools, Structural Causes and Consequences for Children*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Dworkin, A. G., y Dworkin, R. J. (1976). *De minority report, introduction to race, ethics ang gender relations*. Nueva York. Praeges.
- Dworkin, A. G., Chafetz, J. S., y Dworkin, R. J. (1986). The effects of tokenism on work alienation and commitment among urban public school teachers, A test of Kanter's approach. *Work and Occupations*, 13, 399-420.
- Dworkin, A. G., Saha, L.J., y Hill, A. N. (2003). Teacher Burnout and perceptions of a democratic school environment. *Internacional Educational Journal*, 4 (2), 108-120.
- Eastburg, M. C., Williamson, M., Gorsuch, R., y Ridley, C. (1994). Social support, personality, and burnout in nurses. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (14), 1233-1250.
- Edelwich, J., y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Sitges of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciencies Press.
- Eder, S. (1971). *The Effect of Group Counseling Upon the Classroom Behavior and on the Manifest Anxiety of Elementary School Student Teachers*. Arizona State University.
- Ekstedt, M., Akerstedt. T., y Söderström, M. (2004). Microarousals during sleep are associated with increased levels of lipids, cortisol, and blood pressure. *Psychosomatic Medicine* 66 (6), 925–931.
- Ekstedt, M., y Fagerberg, I. (2005). Lived experiences of the time preceding burnout. *Journal of Advanced Nursing*, 49 (1), 59–67.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Emener, W. G., y Luck, R. S. (1980). *Emener-Luck Burnout Scale*. New York. ELBOS
- Emener, W. G., Luck, R. S., y Gohs, F. X. (1982). A theoretical investigation of the construct burnout. *Journal of Rehabilitation Administration*, 6, 188-197.
- Emmer, E. T., y Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.



- Endes, R. B. (1996). The role of irrational beliefs in behavioral consultation: Implications for treatment outcomes. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 56 (8-A), 3055.
- Enzmann, D., Schaufeli, W.B., y Girault, N. (1994). The validity of the Maslach Burnout Inventory in three national samples. En L. Bennett, D. Miller, y M. Ross (Eds.), *Health workers and AIDS: Research, interventions and current issues* (pp. 131-150). London: Harwood.
- Enzmann, D., Schaufeli, W., Janssen, P., y Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the burnout measure. *Journal and Organizational Psychology*, 71, 331-351.
- Eripek, S. (2001). XI. Ulusal Kongre Bildirilerinden Notlar. Konya (Turkey). Selçuk Üniversitesi, 11-13.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Narcea. Madrid.
- Esteve, J. M. (1986). *El malestar docente*. Editorial Laia. Barcelona
- Esteve, J. M. (1987). El malestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 148, 94-105.
- Esteve, J. M. (1988). Al Borde de la Desmoralización. *Cuadernos de pedagogía*, 161, 26-28.
- Esteve, J. M. (1989) Educación, reforma y marginación. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 70-73.
- Esteve, J. M. (1991). La salud de los profesores: evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- Esteve, J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ariel.
- Esteve, J. M. (1999). *El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador*. En V.S., Ferreres y F. Imbernón (Eds), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 131-164). Madrid: Síntesis.
- Esteve, J. M., Ramos, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthro.
- Esteve, J. M., Sacristán, D., y Vera, J. (1988). La comunicación entre los profesores, un difícil laberinto y una vía de autorrealización. En J. Sarramona, *Comunicación y Educación* (pp.83-102). Barcelona: CEAC.
- Etzion, D. (1984). Moderating effect of social support on the stress-burnout relationship. *Journal of applied psychology*, 69 (4), 615-622.

- Etzion, D., y Pines, A. M. (1986). Sex and culture in burnout and coping among human service professionals: A social psychological perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 2, 191-209.
- Etzion, D., Pines, A. M., & Kafry, D. (1983). Coping strategies and the experience of tedium: A cross-cultural comparison between Israelis and Americans *Journal of Psychology and Judaism*, 8, 41-51.
- Etzion, D., y Westman, M. (1994). Social support and sense of control as moderators of the stress-burnout relationship in military careers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 639-656.
- Europa Press (2006). El Grupo GRESLA de la Universidad de Extremadura considera que el "síndrome del quemado" o "burnout" es un síndrome clínico, además de una incapacidad laboral. Recuperado de [www.psiquiatria.com/noticias/estres/28731/](http://www.psiquiatria.com/noticias/estres/28731/)
- Evans, B., y Fisher, D. (1993). The nature of burnout: a study of the three-model burnout in human service and no-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 29-38.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, (2) 227-244.
- Evers, W. J. G., Gerrichhauzen, J., y Tomic, W. (2000). *The prevention and mending of burnout among secondary school teachers*. Netherlands: Report Research.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., y Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y burnout en profesores de secundaria: un estudio piloto. *Interpsiquis* 2005. Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/natalio%20et%20al.,%20\(2005b\).pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/natalio%20et%20al.,%20(2005b).pdf)
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social* 1, 260-265.
- Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.

- Farber, B. A. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teacher. *Journal of Educational Research*, 77, 325-331.
- Farber, B. A. (1990). Burnout in Psychotherapist: Incidence, types, and trends. *Psychotherapy in Private Practice*, 8, 35-44. doi: 10.1300/J294v08n01\_07.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education stress and burnout in the American teacher*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types os teacher burnout. *Psychotherapy in practice*, 56 (5), 675-689.
- Farber, B. A., y Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psychoeducational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-243.
- Fariña, F., Arce, R., y Suárez, A. (2006). Secuelas clínicas y en el autoconcepto del burnout en educadores de menores de reforma y profesorado de secundaria. *Interpsiquis*. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/24989/>.
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (2001). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*.
- Feitler, F., y Tokar, E. (1980). Getting a Handle on Teacher Stress: How Bad is the Problem? *Educational Leadership*, 39, 456-57.
- Fernández, G. (2000). Burnout y trastornos psicosomáticos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 229-235.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico-burnout en profesores de educación primaria Lima metropolitana. *Revista facultad de Psicología de Lima*, 4 (5), 29-66.
- Fernández, M., Mayo, M., Oliver, C., Aragoneses, A., y Moreno, B. (1990). Una escala de evaluación de estrés de rol en el ámbito organizacional. *Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Psicólogos*. Valencia.
- Fernández-Abascal, E. G. (1999). *El estrés*. En E.G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Eds.), *Emociones y Salud*. Barcelona: Ariel.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004): Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Castro, J., Doval, E., y Edo, S. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y estrés*, 0, 127-133.
- Fernández-Garrido, J. (2001). Programas de intervención en el desarrollo de la carrera laboral. En J. Buendía, F. Ramos (Eds). *Empleo, Estrés y Salud* (pp. 161- 179). Ediciones Pirámide.
- Ferrando, J. (1992). *Fuentes, manifestaciones y variables relacionadas con el estrés laboral en una muestra de docentes de Barcelona* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Medicina.
- Ferrando, J., y Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del "Maslach Burnout Inventory (MBI)". *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 23 (1), 11-18.
- Ferrer-Pérez, V., Manassero, M.A., Vázquez, A., Fornés, J., y Fernández, M.C. (1995). El apoyo social como factor modulador del estrés en la enseñanza. *Revista de Educación*, 306, 67-85.
- FETE-UGT. (2006). *Guía de prevención de riesgos psicosociales en el sector de la enseñanza*. Observatorio permanente de riesgos psicosociales de UGT. Madrid.
- Fielding, M. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout* (Tesis Doctoral). Universidad de Oregon. Oregon.
- Fierro, A. (1991). El ciclo del malestar docente. *Revista de Educación*, 294, 235-243.
- Fierro, A. (1993). El ciclo del malestar docente. *La escuela en acción*, 10529, 10-13.
- Figueiredo-Ferraz, P. R., Gil-Monte, E., y Grau-Alberola, E. (2009). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en una muestra de maestros portugueses. *Aletheia*, 29, 6-15.
- Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *The British Journal of Occupational Psychology*, 57, 277-293.
- Fimian, M. J., y Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 157-165.

- Fimian, M. J., Fastenau, P. S., Tashner, J. H., y Cross, A. H. (1989). The Measure of Classroom Stress and Burnout Among Gifted and Talented Students. *Psychology in the Schools*, 62, 2, 139-153.
- Fimian, M. J., y Fastenau, P. S. (1990). The Validity and Reliability of the Teacher Stress Inventory: A Re-Analysis of Aggregate Data. *Journal of Organizational Behavior*, 11, (2), 151-158.
- Firth, H., y Britton, P. (1989). Burnout, absence and turnover amongst British nursing staff. *Journal of Occupational Psychology*, 62 (1), 55-59.
- Firth, H., McKeown, P., McIntee, J. y Britton, P. G. (1985). Maslach Burnout Inventory: factor structure and norms for british nursing staff. *Psychological Reports*, 57 (1), 147-150.
- Firth, H., McKeown, P., McIntee, J., y Britton, P. G. (1987). Professional depresion, burnout and personality in logstay nursing. *Internacional Journal of Nursing Studies*, 24 (3), 227-237.
- Fisher, H. J. (1983). A psychoanalytic view of burnout. En P. Gil-Monte y J. M. Peiró (eds.) *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Fisher, M. H. (1984). Teacher Burnout: Some Australian Findings. *Unicorn*, 10 (3), 226-232.
- Fisher, M. H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues en Education*, 14 (1), 1-36. Recuperado de <http://cie.asu.edu/>
- Fives, H., Hamman, D., y Olivares, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education* 23, 916–934.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Estados Unidos: Addison-Wesley. Publishing Company. Inc.
- Fleishut, J. (1985). *A longitudinal study of the origin and intensity of the job-related stress of elementary school teachers*. Ann Arbor: Temple University Press.
- Fletcher, B. C., y Payne, R. L. (1982). Levels of reported stressors and strains among schoolteachers: some U.K. data. *Educational Review*, 34, 267-278.
- Flores, M. D. (2001). *El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Flórez, J. A. (1994). *Síndrome de estar quemado*. Oviedo: Edikamed.

- Flowers, J. V., Booraem, C. D., y Schwartz, B. (1992). Development of a measure of work-related distress: Psychometric properties. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 2(3), 123-129. doi: 10.1007/BF01077184.
- Folkman, S., y Lazarus, R. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of abnormal Psychology*, 95 (2), 107-113.
- Folkman, S., y Lazarus, R. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- Fontana, D., y Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261–270.
- Ford, D. L., Murphy, C. J., y Edwards, K L. (1983). Exploratory development and validation of a perceptual job burnout inventory: comparison of corporate sector and human services professionals. *Psychological Report*, 52(3), 995-1006.
- Forney, D. S., Wallace-Schutzman, F., y Wiggers, T. T. (1982). Burnout among career development professionals: Preliminary findings and implications. *The Personnel and Guidance Journal*, 60, 435-439.
- Foxworth, M., Karnes, F., y Leonard, R. (1984). The factorial validity of the Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire for the teacher of the gifted. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 527-532.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. En Fraser, B. y Walber, H. (Eds). *Educational Environments: evaluation, antecedents and consequences*, (pp.3). London. Pergamon Press.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. En D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.
- Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessments, effects and determinants. En B. J. Fraser y K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 527-564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Freedly, J. R., y Hobfoll, S.E. (1994). Stress inoculation for reduction of burnout: a conservation of resources approach. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 311-325.
- Freeman, P., y Rees, T. (2009). How does perceived support lead to better performance? An examination of potential mechanisms. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 429-441.

- French, J. R. P., y Khan, R. L. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *Journal of Social Issues*, 18, 1-47.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 12, 73-82.
- Freudenberger, H. J. (1977). "Burn-out: The Organizational Menace". *Training and Development Journal*, 31, 26-27.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burn-out: The High Cost of Hight Achievement*. Garden City, NY, Anchor Press.
- Freudenberger, H. J. (1989). Burnout: Past, present, and future concerns *Loss, Grief y Care*, 3 (1-2), 1-10.
- Freudenberger, H. J., y Nort, G. (1985). *Womens' burnout*. London: Penguin Books.
- Freudenberger, H. J., y Richelson, G. (1980). *Burnout: How to beat the high cost of success*. New York: Bantam Books.
- Fried, R. L. (1995). *The passionate teachers: a practical guide*. Boston: Beacon.
- Friedman, I. A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Friedman, I. A. (1993). *Burnout in teachers: The concept and its unique core meaning*. *Educational y Psychological Measurement*, 53, 1035-1045.
- Friedman, I. A. (1994). Conceptualizing and measuring teacher-perceived student behaviour. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (4), 949-958.
- Friedman, I. A. (1995). School principal burnout. The concept and its components. *Journal of Occupational Behaviour*, 16, 191-198.
- Friedman, I. A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Briding between professional self-efficacy and profesional demands. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 166-176). Nueva York: Cambridge. University Press.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), 595-606.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Friedman, I. A., y Farber, B. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 28-35.

- Friedman, I. A., y Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675-686.
- Friedman, I. A., y Lotan, I. (1985). *Teacher stress and burnout in Israel*. Jerusalem, Israel: The National Institute for Research in the Behavioral Science.
- Friedman, I. A., y Lotan, A. (1987). *Burnout of the Israeli teacher*. Jerusalem: The Henrietta Szold Institute.
- Friedman, M., y Rosenman, R. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Friedman, M., Rosenman, R., y Carroll, V. (1958). Changes in serum cholesterol and blood clotting in men subjected to cyclic variation of occupational stress. *Circulation*, 17, 852-861.
- Friesen, D., Prokop, C. M., y Sarros, J. C. (1988). Why teachers burn out?. *Educational Research Quarterly*, 12 (3), 9-19.
- Friesen, D., y Sarros, J. (1986) Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 179-188.
- Friesen, D., y Sarros, J. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 179-188.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. En J. Campbell y L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143-162). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., y Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- Fuertes, J. C., Martínez, O., Cantizano, J. M., De la Gándara, J. J. y De la Cruz, M. (1997). Estrés laboral (Burnout) en personal profesional de las Fuerzas Armadas (Estudio de la insatisfacción laboral y sus repercusiones psicopatológicas en suboficiales, oficiales y oficiales superiores del Ejército de Tierra). *Anales de Psiquiatría*, 13 (9), 362-374.
- FUHEM. (2007). Trabajo de campo realizado por: IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo). 2007. Martín, E., Pérez, E. M., y Álvarez, N. *La opinión del profesorado sobre la calidad educativa*.
- FUHEM. (2010). Trabajo de campo realizado por: IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo). 2010. Martín, E., Manso, J., Pérez, E. M., y Álvarez, N. *La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes*.



- Fulkerson, G. (1954). A resume of current teacher personnel research. *Journal of Educational Research*, 17 (9), 669-681.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México, Siglo XXI.
- Gage, N. L. (1963). *The handbook of research on teaching*. Chicago, IL, USA: Rand McNally.
- Galindo, A. (2006). *Desgaste profesional o Burnout*. Recuperado de [http://www.secpal.com/revista/resumen\\_ponenciasresumen\\_ponencias\\_50.htm](http://www.secpal.com/revista/resumen_ponenciasresumen_ponencias_50.htm)
- Ganster, D. C., y Schaubroeck, J. (1991). Work, stress and employee health. *Journal of Management*, 17, 235-271.
- Garcés de los Fayos, E. J. (2004). *Burnout en deportistas. Propuestas de un sistema de evaluación e intervención integral*. Editorial EOS. Madrid.
- García, M. (1990). *Una escala para la evaluación del burnout profesional en las organizaciones*. Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Psicología Social, Santiago de Compostela.
- García, M (1991a). Burnout en profesionales de enfermería de centros hospitalarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7 (18), 3-12.
- García, M. (1991b). Enfermedades del profesorado: análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 67-72.
- García, M. (1995). Evaluación del burnout: Estudio de la fiabilidad, estructura empírica y validez de la escala EPB. *Ansiedad y estrés*, 1 (2-3), 219-229.
- García, M., Castellón, M., Albadalejo, B., y García, B. (1993). Relaciones entre burnout, ambigüedad de rol y satisfacción laboral en el personal de banca. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 11 (24), 17-26.
- García, M., Llor, B., y Sáez, C. (1994). Estudio comparativo de dos medidas de burnout en personal sanitario. *Anales de Psiquiatría*, 10(5), 180-184.
- García, M., Sáez, M.C. y Llor, B. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 215-228.
- García, M., Sobrido, N., García, M., Raña, C., y Saleta, J. L. (1999). El síndrome burnout en profesionales de enfermería. *Enfermería Científica*, 202-203, 61-64.

- García, M., y Velandrino, A. P. (1992). EPB: una escala para la evaluación del burnout profesoral de las organizaciones. *Anales de psicología*, 8 (1-2), 131-138.
- García-Calleja, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 80-83.
- García González, I. (1994). *Factores asociados a la depresión en profesores de EGB* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Garden, A. M. (1987). Despersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40, 545-560.
- Garden, A. M. (1989). Burnout. The effect of psychological type on research findings. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 223-234.
- Garros, E. (2002). *Los procesos emocionales de resistencia: un afrontamiento adaptativo ante el desgaste profesional* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, R., y Morante, M. (2003). El Desgaste profesional o Burnout en los profesionales de Oncología. *Boletín de Psicología*, 79, 7-20.
- Gascón, S., Olmedo, M., y Ciccotelli, H. (2003). La prevención del Burnout en las organizaciones: el chequeo preventivo de Leiter y Maslach (2000). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(1), 55-66.
- Gay, E., Milán, M. M., Noguera, N., y Embuena, E. (2003). *Condicions de seguretat i salut del treball docent*. Grup de Treball Salut i Treball Docent de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14 (4), 331-338.
- Gechman, A. S., y Wiener, Y. (1975). Job involvement and satisfaction as related to mental health and personal time devoted to work. *Journal of Applied Psychology*, 60, 521-523.
- Generalitat de Catalunya. (1998). *Estadística de la Inspecció Mèdica*. Curs 1996-97. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Servei de Prevenció de Riscos Laborals.

- Giblin, T. R. (1972). The effect of group systematic desensibilization treatment on the reported anxiety and self concepts of secondary teacher education student. *Dissertation Abstract International*, 32, 62-65.
- Gibson, S., y Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gil-Monte, P. R. (2001). Falta de reciprocidad en los intercambios sociales como antecedente del "síndrome de quemarse por el trabajo" (burnout) en profesionales de enfermería: un estudio longitudinal. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(1), 21-31.
- Gil-Monte, P.R. (2002). Validez factorial de la adaptación española del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, 44 (1), 33-40.
- Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout syndrome: ¿Síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19 (2), 181-197.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2006). El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1), 123-125.
- Gil-Monte, P. R. (2007). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Revista quadrimestral del Col·legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana*, 91-92, 4-12.
- Gil-Monte, P. R. (2008). Magnitude of relationship between burnout and absenteeism: a preliminary study. *Psychological Reports*, 102, 465-468.
- Gil-Monte, P. R., Carretero, N., Roldán, M. D, y Nuñez-Román, E. M. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 107-124.
- Gil-Monte, P. R., García-Jueas, J., Núñez, E., Carretero, N., Roldán, M., y Caro, M. (2006). Validez factorial del "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" (CESQT). Interpsiquis. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/24872/>

- Gil-Monte, P. R., y Moreno-Jiménez, B. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1996). Un estudio sobre antecedentes significativos del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en trabajadores de centros ocupacionales para discapacitados psíquicos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12,1, 67-80.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo*. El Síndrome de Quemarse. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del Síndrome de Quemarse por el trabajo. *Anales de la Psicología*, 15 (2), 261-268.
- Gil-Monte P. R., y Peiró J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M., y Valcárcel, M. P. (1995). *El síndrome de Burnout entre profesionales de enfermería: una perspectiva desde los modelos cognitivos de estrés laboral*. En A. González, J. De la Torre y De Elena (Eds.), *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Gestión de Recursos Humanos y Nuevas Tecnologías* (pp. 211-224). Salamanca. Eudema.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M., Valcarcel, M. P., y Grau, R. (1996). La incidencia del síndrome del burnout sobre salud: un estudio correlacional con profesionales de enfermería. *Psiquis*, 17, 190-195.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M., y Valcárcel, P. (1998). Model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao*, 4(1), 165-179.
- Gillespie, D. F. (1980). Correlates for active and pasive burnout types. *Journal of Social Service Research*, 4 (2), 1-16.
- Gillespie, D. F., y Numeroff, R. E. (1984). *The Gillespie-Numeroff Burnout inventory*. Manual técnico.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., y Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, effort expenditure, and performance level. *Personnel Psychology*, 43, 501-523.

- Glass, D. C., y McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: a review of the evidence. *Psychology and Health*, 11, 23-48.
- Glicken, M. (1983). A counseling approach to employee burnout. *Personnel Journal*, 62, 222-228.
- Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009-1016.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 77-387.
- Gold, Y., Bachelor, P., y Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for college students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 549-561.
- Gold, Y., y Grant, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C.R. y Michael, W.B. (1991) The relationship of scores on the Educators Survey, a modified version of the Maslach Burnout Inventory, to three teaching-related variables for a sample of 132 beginning teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 429-438.
- Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C.R., Michael, W. B., y Chen, C. Y. (1992). The factorial validity of a teacher burnout measure (educators' survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 761-768.
- Goldberg, D. P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire: A technique for the identification and assessment of non-psychotic psychiatric illness*. New York, NY: Oxford University Press.
- Goldberg, D. P. (1978). *Manual for the General Health Questionnaire*. Windsor. National Foundation for Educational Research.
- Golembiewski, R. T., y Aldinger, R. (1994). Burnout and self-esteem: A replication in a military setting. *Organization Development Journal*, 12 (3), 41-48.

- Golembiewski, R. T., Boudreau, R. A., Goto, K. y Murai, T. (1993). Transnational perspectives on job burnout: Replication of phase model results among Japanese respondents. *The international Journal of Organizational Analysis*, 1 (1), 7-27.
- Golembiewski, R. T., Boudreau, R. A., Muzenrider, R. F., y Lou, H. (1996). Global burnout: a worldwide pandemic explored by the phase mode. *Organizational behaviour and industrial relations*, 21. Greenwich, CT: JAI Press.
- Golembiewski, R. T., y Kim, B. H. (1989). En Montalbán, F., Duran, A., y Bravo, M. (2000). Autorreferencialidad y síndrome de burnout. *Apuntes de psicología*. 8 (1), 77-95.
- Golembiewski, R. T., y Muzenrider, R. F. (1984). Phases of psychological Burn-Out and Organizational Covariants: A Replication Using Norms From a Large Population. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 8, 290-323.
- Golembiewski, R. T., y Muzenrider, R. F. (1988). *Phases of Burnout: Developments In Concepts And Applications*. New York, Praeger.
- Golembiewski, R. T., Muzenrider, R. A., y Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their worksite covariants: critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19 (4), 461-481.
- Golembiewski, R. T., Muzenrider, R. F., y Stevenson, J. G. (1986). *Stress in organizations: Towards a Phase Model of burnout*. New York, NY: Praeger.
- Golembiewski, R. T., Scherb, T., y Boudreau, R. (1993). Burnout in Cross-national Settings: generic and model specific perspectives. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 217-236). Londres: Taylor and Francis.
- Gómez, F. J., Ruiz, M. J., Torronteras, A., y Rodríguez, J. (2000). Encuesta sobre tensión laboral y estrés en la enseñanza preuniversitaria. Análisis del perfil según centro educativo. Ponencia II Congreso Español de Medicina y Enfermería del Trabajo- VI Congreso Iberoamericano de Medicina del Trabajo. Zaragoza. [www.mtas.es/insht/research/cnmp\\_estres.htm](http://www.mtas.es/insht/research/cnmp_estres.htm).
- Gómez, J., y Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional del docente*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Formación del Profesorado. Recuperado de [http://www.cult.gva.es/dgoiepl/AREA\\_EDUCACION/LIBROS/estres](http://www.cult.gva.es/dgoiepl/AREA_EDUCACION/LIBROS/estres).

- Gómez, L. (2000). Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes. En L. Gómez y J. Carrascosa (Eds.), *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Gómez, L., y Serra, E. (1989). Sobre la salud mental de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 60-65.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., y Valle, A. (1992): Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 45, 73-82.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema* 9(2), 271-289.
- Gordillo, M. V. (1988). La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa. En Villas, A., *Perspectivas y Problemas de la función docente* (pp.259-266). Madrid: Narcea.
- Gosselin, M. F. (1984). *Ensayo de identificación de las Fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional*. En Esteve, J.M. *Profesores en conflicto*. (pp. 163-167). Madrid. Narcea
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies*. Beverly Hills, SAGE.
- Graham, P. A. (1999). Teacher Burnout. En A.M. Huberman y R. Vandenberghe (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grau, R., Salanova, M., y Peiró, J. M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 57-75.
- Graves, D. H. (2001). *The energy to teach*. Westport: Heinemann.
- Green, D. E., y Walkey, F. H. (1988). A confirmation of the three-factor structure of the Maslach burnout inventory. *Educational and psychological measurement*, 48, 579-585.
- Green, D. E., Walkey, F. H., y Taylor, A. J. W. (1991). The three efactor structure of the Maslach burnout inventory. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 6, 453-472.
- Greenberg, J. S. (1999). *Comprehensive stress management* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Greene, G. (1960). *A Burn-out Case*. Penguin, New York.

- Greene, R. W., Abidin, R. R., y Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology, 35*, 239-259.
- Greenglass, E. R., y Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers. Sex differences. *Sex Roles, 18*, 3-4, 215-229.
- Greenglass, E. R., Burke, R.J., y Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work and Stress, 11* (3), 267-278.
- Greenglass, E. R., Burke, R.J., y Ondrack, M. (1990). A gender role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review, 39*, 1, 5-27.
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., y Burke, R. J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality, 9*, 219-230.
- Greenglass, E. R., Pantony, K. L., y Burke, R.J. (1988). A gender-role perspective on role conflict, work stress and social support. *Journal of Social Behavior and Personality, 3*, 317-328.
- Greenhaus, J. H., y Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review, 10*, 76–88.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., y Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education, 23*, 102–106.
- Greenwood, G. E., y Soar, R. D. (1973). Some relationships between teacher morale and teacher behavior. *Journal of Educational Psychology, 64*, 105-108.
- Greer, J., y Greer, B. (1992). Stopping burnout before it starts: Prevention measures at preservice levels. *Teacher Education and Special Education, 15*, 168–174.
- Grell, J. (1976). Dimensiones de comportamiento del profesor. *Educación (Tübingen), 14*, 60-67.
- Grell, J. (1977). Funciones y estrategias del comportamiento del profesor. *Educación (Tübingen), 16*, 27-41.
- Griffith, J., Steptoe, A., y Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 517-531.
- Ginsburg, S. G. (1974). The problem of the burned out executive. *Personnel Journal, 53*, 598-600.



- Griva, K., y Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health*, 18 (4), 457-471.
- Grosch, W. N., y Olsen, D. C. (1994). *When helping starts to hurt: A new look at burnout among psychotherapists*. New York: W. W. Norton.
- Grossi, G., Perski, A., Evengrad, B., Blomkvist, V., y Orth-Gomer, K. (2003). Physiological correlates of burnout among women. *Journal Psychosom Research*, 55, 309-316.
- Grzywack, J. G., y Marks, N. F. (2000). Family, work, work-family spillover, and problem drinking during midlife. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 336-248.
- Guerrero, E. (1996a). Estudio preliminar al Síndrome de Burnout. *Ciencia Psicológica*, 3, 63-76.
- Guerrero, E. (1996b). Estrés, ansiedad y depresión. *Trabajadores de la enseñanza*, 172, 37-39.
- Guerrero, E. (1997). Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*, 3 (2), 175-187.
- Guerrero, E. (1998a). El síndrome del quemado: la salud mental del profesorado. *Trabajadores de la enseñanza*, 183, 46-48.
- Guerrero, E. (1998b). Un estudio sobre absentismo, análisis descriptivo de las bajas laborales docentes. *Campo Abierto*, 15.
- Guerrero, E. (1999). Un estudio sobre absentismo laboral y ciclo de estrés. *Campo Abierto*, 15, 44-54.
- Guerrero, E. (2003a). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19 (1), 145-158
- Guerrero, E. (2003b). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del "quemado". *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/052Barona>.
- Guerrero, E., y Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "Burnout" en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (005), 27-33.

- Guerrero, E., y Vicente, F. (1999). Estudios sobre la importancia del factor humano en la realización profesional y personal: Satisfacciones e Insatisfacciones de la profesión docente universitaria. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AFOP). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- Guerrero, E., y Vicente, F. (2001). *Síndrome de Burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres. Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones, D.L.
- Guertin, C., y Courcy, F. (1999). Sentiment d'efficacité personnelle, adaptation et stress occupationnels: Deux méta-analyses. *Science et comportement*, 28 (1), 19-38.
- Guglielmi, R., y Tatrow, K. (1998). Occupational stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68,(1), 61-99.
- Guidano, V. F. (1995). A constructivist outline of human knowing processes. En M.J. Mahoney (Ed.). *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice* (pp. 89-102) New York: Springer.
- Guillén, C., y Guil, R. (2000). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Guillén, J., y Santamaría, E. (1999). Evaluación del nivel de Burnout en una muestra de trabajadores del área de tratamiento de un Centro Penitenciario. *Revista Española Sanip Penit*, 1, 68-72.
- Gupchup, G. V., Lively, B. T., Holiday-Goodman, M., Siganga, W. W., y Black, C. D. (1994). Maslach Burnout Inventory: factor structures for pharmacists in health maintenance organizations and comparison with normative data for USA pharmacists. *Psychology Report*, 74 (3), 891–895.
- Guskey, T. R., y Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 4, 63-69.
- Gustafson, K. L. (1969) Simulation of anxiety situations and its resultant effect on anxiety and classroom interaction of student. *Dissertation Abstract International*, 30, 2401.
- Häbler, H., y Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. Munich: IMU-Institute for Media Research.

- Hackett, R. D., y Bycio, P. (1996). An Evaluation of Employee Absenteeism as a Coping Mechanism among Hospital Nurses. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 69, 327–338.
- Hackman, J. R., y Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Massachusetts: Addison-Wesley Reading.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work "engagement" among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Halbesleben, J. R. B., y Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and stress*, 19 (3), 208-220.
- Hallber, U., Johansson, G., y Schaufeli, W. (2007). Type A behavior and work situation: Associations with burnout and work "engagement". *Scandinavian Journal of Psychology*, 48 (2), 135-142.
- Hanser, S. B., y Thompson, L. W. (1994). Effects of music therapy strategy on depressed older adults. *Journal of Gerontology*, 49, 265-269.
- Hardiness Institute (1985). *Personal Views Survey*. Arlington Heights: Autor.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Haroun, R., y O'Hanlon, C. (1997). Do Teachers and Students Agree in Their Perception of What School Discipline Is? *Educational Review* 49(3), 237-250.
- Harrison, B. J. (1999). Are you destined to burn out? *Fund Raising Management*, 30, 25–27.
- Harrison, R. V. (1978). *Person-environment fit and job stress*. En C.L. Cooper y R. Payne (eds.) *Current Concerns in Occupational Stress* (pp.175-205). Wiley: New York.
- Harrison, W. D. (1980). Role strain and burnout in child-protective service workers. *Social Services Review*, 54, 31-44.
- Harrison, W. D. (1983). *A social competence model of burnout*. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (pp. 29-39). Pergamon Press: New York.
- Hart, P. M., Wearing, A. J., y Conn, M. (1995). Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehaviour and teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 27-48.

- Harter, S., Whitesell, N. R., Kowalski, P., (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29 (4), 777-807.
- Hastings, R. P., y Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40 (2), 148-156.
- Hastings, R. P., y Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115-127. doi: 10.1177/0143034303024001905.
- Hathaway, S. R., y McKinley, J. C. (1943). *The Minnesota Muhiphasic Personality Inventory*. New York: The Psychological Corporation.
- Hätinen, M., Kinnunen, U., Pekkonen, M., y Aro, A. (2004). Burnout patterns in rehabilitation: short-term changes in job conditions, personal resources, and health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(3), 220-37.
- Hawkes, R. R., y Dedrick, C. V. (1983). Teacher stress: Phase II of a Descriptive Study Nacional Association of secondary School. *Principals Bulletin*, 67(461), 78-83.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing-Group violence by children and adults*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hembling, D. W., y Gilliland, B. (1981). Is There an Identifiable Stress Cycle in the School Year? *The Alberta Journal of Educational Research*, 27, 324-330.
- Hendricks, C. B., Robinson, B., Bradley, L. J., y Davis, K. (1999). Using music techniques to treat adolescent depression. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 38 (1), 39-47.
- Henkel, U. (1988). Why let future teachers burnout? Thoughts on a preventative training concept. *Paper presented at the Annual International Seminar in teacher Education in Chichester*. England. En E. Gerrero (Ed.) *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario* (Tesis doctoral) Universiadd de Extremadura, Extremadura.
- Herman, S. (1983). The relationship between leader consideration and teacher burnout. *Graduate Research in Urban Education and Related Disciplines*, 15, 52-74.

- Hernández, G., y Olmedo, E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome del "Estar quemado" (Burnout) y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22 (1), 121-136.
- Heus, P., y Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. En R. Vandenberghe, A. M. Huberman (Eds) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp.269-284). Cambridge University Press: Cambridge.
- Hiebert, B. A., y Farber, I. (1984). Teacher Stress: literature Survey with a few Surprises. *Canadian Journal of education*. 9 (1), 14-27.
- Hills, H., y Norvell, N. (1991), An examination of hardiness and neuroticism as potential poderators of stress outcomes. *Behavioral Medicine*, 19, 31-38.
- Hiscott, R. D., y Connop, P. J. (1990). The health and wellbeing of mental health, professionals. *Canadian Journal of Public Health*, 81, 422-426.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hobfoll, S. E., y Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. (pp.115-129). Washington DC: Taylor y Francis.
- Hobfoll, S. E., y Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. En R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organization behavior* (pp. 57-81). New York: Dekker.
- Hock, R. (1988). Professional Burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17 (2), 167-190.
- Hodge, G. M., Jupp, J. J., y Taylor, A. J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65-76.
- Hoffman, J. E., y Kremer, L. (1985). Teacher's professional identity and burnout. *Research in education*, 34, 89-95.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in workrelated values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*, Londres: McGraw-Hill.

- Hofstein, A., Gluzman, R., Ben-Zvi, R., y Samuel, D. (1980). A comparative study of chemistry students' perceptions of the learning environment in high schools and vocational schools. *Journal of Research in Science Teaching* 17 (6), 547–52.
- Hogan, R., y Hogan, J. C. (1982). Subjective correlates of stress and human performance. En E. A. Alluisi y E. A. Fleishman (Ed.), *Human performance and productivity: Stress and performance effectiveness* (pp. 141-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Holland, P. J., y Michael, W. B. (1993). The concurrent validity of the Holland burnout assessment survey for a sample of middle school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 53 (4), 1067-1077.
- Holland, P. J., Michael, W. B., y Kim, S. (1994). Construct validity of the Educators Survey for a sample of middle school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (3), 822-829.
- Holt, R., Fine, M. J., y Tollefson, N. (1987). Mediating stress: Survival of the hardy. *Psychology in the Schools*, 24, 51-58.
- Honeyford, R. (1982). *Starting Teaching*. Law Book Co of Australasia.
- Honkonen, T., Ahola, K., Pertovaara, M., Isometsa, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A., y Lönnqvist (2006). The association between burnout and physical illness in the general population- result from the Finnish health 2000 Study. *Journal of Psychosom*, 61, 59-66.
- Horn, J. L. (1965). A Rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- House, J.S. (1981). *Work stress and social support*. New York: Addison-Wesley.
- Howard, S., y Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Hoy, W. K., y Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13, 347–362.
- Huberty, T. J., y Huebner, E. S. (1988). A national survey of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 25 (1), 54-61.

- Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S. T., y Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of affective disorders*, 75, 209-221.
- Ianni, F. A., y Reuss-Ianni, E. (1983). Take this job and shove it! A comparison of organizational stress and burnout among teachers and police. En B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service profession* (pp. 82-96). New York: Pergamon.
- Innes, J. M., y Kitto, S. (1989). Neuroticism, self-consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teacher. *Personality and Individual Differences*, 10, 303-312.
- Ivancevich, E. (1988). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory Practice*, 22 (1), 27-32.
- Iwanicki, E. F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Practice*, 22 (1), 27-32.
- Iwanicki, E. F., y Schwab, R. L. (1981). A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jacobson, E. (1929). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jackson, S. E., y Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: families as victims. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 63-77.
- Jackson, S. E., y Schuler, R. S. (1983). *Preventing employee burnout*. Recuperado de <http://www.rci.rutgers.edu/~sjacksox/PDF/PreventingEmployeeBurnout.pdf>
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., y Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Jamal, M. (1999). Burnout among Canadian, Chinese, Malaysian and Pakistani Employees: An Empirical Examination. *International Management Review*, 6, 1, 32-42.
- Jamal, M., y Baba, V. (2001). Type-A Behavior, Job Performance, and Well-Being in College Teachers. *International Journal of Stress Management* 8 (2), 231-240.
- Jayaratne, S., y Chess, W. A. (1983). Job satisfaction and burnout in social work. En B. A. Farber (Ed.). *Stress and burnout in the human services profession*. New York: Pergamon.

- Jayarathne, S., y Chess, W. A. (1986). Burnout: its impact on child welfare workers and their spouses. *Social Work*, 31, 53-59.
- Jenkins, S., y Calhoun, J. F. (1991). Teacher stress: Issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 28, 60-70.
- Jenkins, C. D., Zyzanski, S. J, y Rosenman, R. H. (1979). *Manual For The Jenkins Activity Survey*. New York: The Psychological Corporation
- Jenkins, S., y Calhoun, J. F. (1991). Teacher stress: Issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 28, 60-70.
- Jenkins, S., y Maslach, C. (1994). Psychological health and involvement in interpersonally demanding occupations; a longitudinal perspective. *Journal of Organizational Behaviour*, 15, 101-127.
- Jenson, S. A. (2008). Relationship between personality type and job burnout among special education teachers. *Dissertation abstracts international: seccion B: the sciences and engineering*, 68, 4874.
- Jerabeck, I. (2001). Burnout Inventory Form 1-revised. Queendom.com. Recuperado de [http://www.queendom.com/tests/career/burnout1\\_r-access.html](http://www.queendom.com/tests/career/burnout1_r-access.html).
- Jerusalem, M., y Schwarzer, R. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright y M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Johnson, D., y Johnson, F. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johson, J. V., y Hall, E. M. (1988). Job strain, workplace social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American journal of public health*, 78, 1336-1341.
- Johnson, J. V., Hall, E. M., y Theorell, T. (1989). Combined effects of job strain and social isolation on cardiovascular disease morbidity and mortality in a random sample of the Swedish male working population. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 15, 271-279.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: Freeman.
- Jones, J. W. (1980). *Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP)*. Park Ridge, Illinois: London House.
- Jones, J. W. (1982). Diagnosing and treating staff burnout among health professionals. En Jones, J. W. (Ed.), *The Burnout Syndrome: current*



- research, theory, interventions* (pp.107-125). Park Ridge, Ill. London House, London.
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jules, K., y Kutnick, P. (1997). Student Perceptions of a Good Teacher: The Gender Perspective. *British Journal of Educational Psychology* 67, 497–511.
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout. A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29, 284-297.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., y Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793–807. doi:10.1002/job.397
- Kahn, R. L. (1973). Conflict, ambiguity and overload: three elements in job stress. *Occupational Mental Health*, 3 (1), 2-9.
- Kahn, R. L. (1978). Job burnout: prevention and remedies. *Public Welfare*, 36, 61-63.
- Kalker, P. (1984). Teacher stress and burnout: causes and coping strategies. *Contemporary Education*, 56, 16-19.
- Kantas, A., y Vasiliki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach burnout inventory. *Work and stress* 11 (1), 94-100.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R. A., y Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. Nueva York: Basic Books.
- Karpenko, A. V. (1975). Excretion of 17-oxycorticosteroids and their relationships to the catecholamines over one year and over one day among middle school-teachers. *Edical Field*, 9, 124-127.
- Katz, R. L. (1975). Skills on an effective administrator. En *Harvard Bussines Review: on management* (pp. 19-38). New York: Harper y Row,
- Keinan, G., y Melamed, S. (1987). Personality characteristics and proneness to burnout: A study among internists. *Stress Medicine* 3 (4), 307–315.
- Kelchtermans, G., y Strittmatter, A. (1999). *Beyond individual burnout: A perspective for improved schools. Guideline for the prevention of burnout*. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 304-315). Nueva York: Cambridge University Press.

- Kerr, T., Walsh, J., y Marshall, A. (2001). Emotional changes processes in music assisted reframing. *The journal of music therapy* 38 (3), 193-211.
- Khonen, R., y Bath, A. R. (1990). Burnout bei Grund-und Hauptschullehrern ein gesundheitliches Risiko? *Lehrerejournal. Grundschulmagazin*, 10, 41-44.
- Killinger, B. (1991). *Workaholics: The respectable addicts*. New York: Simon y Schuster.
- Kim, H., y Ji, J. (2009). Factor Structure y and longitudinal invariance of the Maslach Burnout Inventory. *Research of Social Work Practice*, 19 (3), 325-339.
- Kinnunen, U. (1989). Teacher stress over a school year. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kinnunen, U., Parkatti, T., y Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 315–332.
- Kirk, W., y Walter, G. (1981). Teacher support groups serve to minimize burnout: Principles for organizing. *Education*, 102, 147-150.
- Klag, S. y Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: an exploration on the effect of negative affectivity and gender. *British Journal of Health Psychology*, 9, 137-161.
- Klarreich, S. H. (1990). *Work without stress. A practical guide to emotional and pshysical. Well-being on the job*. Brunner/Mazel Publishers. New York.
- Klas, L., Kendall, W., y Kennedy, L. (1985). Levels and specific causes of stress perceived by regular classroom teachers. *Canadian Counsellor*, 19, 115-127.
- Knight-Wegenstein, A. G. (1973). *Die arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland*. Zürich: Autor.
- Knothe, M., Scheuch, K., Misterek, M., Meyer, G., y Thümmeler, D. (1991). Einflußfaktoren auf die psychische Beanspruchung von Lehrern im Unterricht. En K. Scheuch (Ed.), *Einflußfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen* (pp.24-34). Berlín: VWB.
- Kobasa, S. C. (1979) Stressful life events, personality and health. An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1-11.
- Kobasa, S. C. (1982). The hardy personality: toward a social psychology of stress and health. En G. S. Sanders y J. Suls (Eds), *Social psychology of health and illness* (pp.3-32). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Courington, S. (1981). Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior* 22 (4), 368–378
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 168-177.
- Koeske, G. F., y Koeske, R. D. (1989). Work load and burnout: can social support and perceived accomplishment help? *Social Work*, 3, 243-248.
- Koeske, G. F. y Kelly, T. (1995). The impact of over involvement on burnout and job satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatri*, 65, 282-292.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243
- Konstadina, G., y Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health*, 18 (4), 457-471.
- Korunka, C., Weiss, A., Huemer, K.H., y Karetta, B. (1995). The effect of new technologies on job satisfaction and psychosomatic complaints. *Applied Psychology: An International Review*, 44, 123-142.
- Kottkamp, R. B., y Mansfield, J. R. (1985). Role conflict, role ambiguity, powerlessness and burnout among high school supervisors. *Journal of Research and Development in Education*, 18 (4), 29-38.
- Kramer, M. (1974). Reality Shock: why nurses leave nursing. St. Louis: CV Mosby.
- Krasno, R. M. (1972). Initial rapport and survival in teaching as a function of the educational attitudes of beginning teachers. *Dissertation Abstracts International*, 37, 77-91.
- Kremer-Hayon, L., y Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental to teacher burnout. *Teacher and Teaching Education*, 1, 243-249.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., y Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19, 192-207.
- Kushnir, T., y Melamed, S. (1992). The Gulf War and its impact on burnout and wellbeing of working civilians. *Psychology Medicine*, 22 (4), 987-995.
- Kutnick, P., y Jules, K. (1993). "Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (3), 4-13.

- Kuzsman, F. L., y Schnall, H. (1987). Managing teachers'stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive*, 6, 3-10.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with others professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-159.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Reserarch*, 29, 2, 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Kyriacou, C., y Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychosomatic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: a review. *Educational Review*, 29 (4), 299-306.
- Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978a). A model of stress. *Educational studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kytaev-Smyk, I. A. (1983). *Psychology of Stress (Russian)*. Moskow, USSR: Science.
- Lachman, R., y Diamant, E. (1987). Withdrawal and restraining factors in teachers' turnover intentions. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 219-232.
- Lackovic-Grgin, K., y Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others toadolescents' Self-esteem. *Adolescence*, 25, 839-846
- Lahoz, M. R., y Mason, H. L. (1989). Maslach Burnout Inventory: Factor structures and norms for USA pharmacits. *Psychological Reports*, 64(3), 1059-1063.
- Lale, C. (2001). Symptoms of teacher stress in UK education, schools, and colleges. Recuperado de <http://www.teacherstress.co.uk>.
- Lamude, K. G., Scudder, J., y Furno-Lamude, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher Type-A behavior. *Journal of Social Behavior y Personality*, 7(4), 597-610.
- Landeweerd, J. A., y Boumans, N. P. G. (1994).The effect of work dimensions and need for autonomy on nurses`work satisfaction and health. *Journal of Occupational and Organizatinal Psychology*, 67, 207-217.
- Lang, C. (1999). *When Does It Get Any Easier? Beginning Teachers' Experiences During Their First Year Of Teaching*. Ponencia presentada en la Conferencia

- internacional de Educación, Hong Kong SAR, China, February. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/99pap/lan99269.htm>
- Lange, A. J., y Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Champaign, IL: Research Press.
- Latham, G. P., y Saari, L. M. (1979). Application of social learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology*, 64, 239-246.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público versus concertado. *Anales de psicología*, 25 (1), 86-92.
- Lau, P., Yuen, M., y Chan, R. (2005). Do Demographic Characteristics Make a Difference to Burnout among Hong Kong Secondary School Teachers? *Social Indicators Research*, 71 (1-3), 491.
- Laughlin, A. (1984). Teacher stress in an Australian setting: The role of biographical mediators. *Educational Studies*, 10, 7-22.
- Lawrence, G. M., y McKinnon, A. J. (1982). A survey of classroom teachers of the emotionally disturbed: Attrition burnout factors. *Behavior Disorders*, 8, 41-49.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. En W.D. Gentry, *Handbook of behavioral medicine* (pp.282-325). Nova York: Guilford.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lee, R. T., y Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75, 743-747.
- Lee, R. T., y Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial toward an integrated model. *Journal of Organizational Behaviour*, 14, 3-20.
- Lee, R. T., y Ashforth, B. E. (1996). A Meta-Analytic Examination of the Correlates of the Three Dimensions of job Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 123-133.
- Lega, L. I., Caballo, V. E. y Ellis, A. (1997). *Teoría y Práctica de la Terapia Racional Emotivo-conductual*. Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Leibovich de Figueroa, N. B., Schufer, N., Marro, M., Aranda, E., Muiños, R., Dominguez, S., Schmidt, V., Cassullo, G., González, M. A., Szabo, P., y Marconi, A. (2001). Malestar percibido en el contexto laboral docente. Un

- instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 11 (1), 171-187.
- Leiter M. P. (1988). Burnout as a function of communication patterns. A study of multidisciplinary mental health tema. *Group and Organizational Studies*, 13, 111-128.
- Leiter, M. P. (1989). Conceptual implications of two models de burnout. *Group y Organizations Studies*, 14, 15-22
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: the function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizacional Behaviour*, 12 (2), 123-144.
- Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6 (2), 107-116.
- Leiter, M. P. (1993). *Burnout as a developmental process: Consideration of models*. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.237-250). Washington, DC: Taylor y Francis.
- Leiter, M. P., Clark, D., y Durup, J. (1994). Distinct models of burnout and commitment among men and women in the military. *Journal of Applied Behavioral Science*, 30 (1), 63-82.
- Leiter, M. P., Cox, T., y Kuk, G. (1993). *Burnout, health, work stress and organizacional healthiness*. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.). *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 177-193). Londres: Taylor y Francis.
- Leiter, M. P., y Durup, J. (1994). "The discriminant validity of burnout and depression: a confirmatory factor analytic study". *Anxiety, stress and coping*, 7, 297-308.
- Leiter, M. P., y Maslach, C. (1986). *Job stress and social involvement among nurses*. Paper presentado en the Annual Conference of the International Network for Social Network Analysis. Santa Barbara, CA. doi: 10.1002/job.4030090402.
- Leiter, M. P., y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9 (4), 297-308.
- Leiter, M. P., y Maslach, C. (1998). Burnout. En H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (pp. 202-215). New York Academic Press.

- Leiter, M. P., y Maslach, C. (2000). *Preventing burnout and building "engagement": A complete program for organizational renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leiter, M. P., y Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the Burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 229-243.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., y Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Educational Horizons*, 79, 73-82.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D., y Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 85-114). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lens, W., y Jesus, S. N. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lens, W., y Schops, L. (1991). *Motivatatie en demotivatatie van leerkrachten in het secundair onderwijs: een exploratief onderzoek*. Leuven, Belgium: University of Leuven, Center for Research on Motivation and Time Perspective.
- León-Rubio, J. M., Cantero, F., y León-Pérez, J. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27 (2), 518-526.
- Leung, T., Siu, O., y Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.
- Leuschner, G. (1979). Belastungsbedingungen im Lehrerberuf. *Zeitschrift für die Gesamte Hygiene*, 25, 18-21.
- Levine, T., Donitsa-Schmidt, S., y Zellermayer, M. (1996). Student perceptions of classroom climate in a communicative and computer-supported approach to writing instruction. *Research and Development in Education*, 29(2), 94-103.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales. BOE 269, 10 de noviembre, 32590-32611.
- Leymann, H. (1996). The context and development of mobbing at work. *European Journal of work and Organizational Psychology*, 5, 165-184.

- Lindquist, C. A., y Whitehead, J. T. (1986). Burnout, job stress, and job satisfaction among southern correctional officers: Perceptions and causal factors. *Journal of Offender Counseling, Services, and Rehabilitation*, 10, 5-26.
- Litt, M. D. y Turk, D. C. (1985). Sources of stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (3), 178-185.
- Livianos, A. L., De las Cuevas, C. C., y Rojo M. L. (1999). El desgaste profesional del psiquiatra. *Actas españolas de psiquiatría*, 27 (5), 305-309.
- Llorens, S., García, M., y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 55-70.
- Llorens, S., Salanova, M., y Ventura, M. (2007). Efectos del tecnoestrés en las creencias de eficacia y el burnout docente: un estudio longitudinal. *Revista de orientación educativa*, 21 (39), 47-65.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., y Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and "engagement" exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841.
- López, J. J. (1996). El desgaste ocupacional en el personal sanitario que trabaja con enfermos afectados por el virus de la inmunodeficiencia humana. *Folia Neuropsiquiatría*, 31, 39-55.
- López, R. M., Martín, C. M., Fuentes, C. I., García, E., Ortega, R., Cortés, A. D., y García, J. L. (2000). El síndrome de Burnout en el personal sanitario. Instrumentos de medida. *Medicina Paliativa* 7 (3), 94-100.
- López-Ibor, J., y Valdés, M. (2002). DSM-IV. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. Barcelona, España: Masson
- Lorente, L., Salanova, M., y Martínez, I. (2007). Estrategias de prevención del burnout desde los recursos humanos. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 41, 12-20.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I., y Schaufeli, W. (2008). Extensión of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and "engagement" among teachers over time. *Psicothema*, 20 (3), 354-360.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Nueva York: Harcourt.
- Louden, L.W. (1987). *Teacher stress: Summary report of the Joint committee of inquiry into teacher stress appointed by the Minister of Education and Planning*. W. A. Perth: Government Printers.



- Lowenstein, L. (1991). Teacher stress leading to burnout-its prevention and cure. *Education Today*, 41 (2), 12-16.
- Lunenburg, F. C., y Cadavid, V. (1992). Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. *Journal of Instructional Psychology*, 19, 13-22.
- Lutz, F. W., y Maddirala, J. (1990). Stress, burnout, in Texas teachers and reform mandated accountability. *Educational Research Quarterly*, 14(2), 10-21.
- MacCallum, R., Wegener, Jehino, B., y Fabrigar, L. (1993). The problem of equivalent models in applications of covariance structure analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 185-189.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385-405.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. En J. E. Maddux, *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). Plenum: New York.
- Maes, W. R., y Anderson, D. E. (1985). A measure of teacher locus of control. *Journal of educational research*, 79, 27-32.
- Mäkikangas, A., y Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 537-557.
- Makinen, R., y Kinnunen, P. (1986) Teacher stress over a school year, *Scandinavian Journal of Education Research*, 30, 55-70.
- Malanowski, J. R., y Wood, P. H. (1984). Burnout and self actualization in public school teachers. *Journal of Psychology*, 117 (1), 23-26.
- Maldonado, M. D., y Villar, L. M. (1999). La formación permanente del profesorado en España como terapia para la disminución del estrés. *Profesorado*, 1, 115-129.
- Malik, J. L., Mueller, R. O, y Meinke, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching and Teacher Education*, 7, 57-62.
- Malkinson, R., Kushnir, T., y Weisberg, E. (1997). Stress management and burnout prevention in female blue-collar workers: Theoretical and practical implications. *International Journal of Stress Management*, 4(3), 183-195.
- Manassero, M. A. (1995). "Burnout" en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de educación*, 308, 241-266.

- Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M.C., Vázquez, A., y Ferrer, M. V. (1996). Burnout en la enseñanza: Análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 306, 45-67.
- Manassero, M. A., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A., y Ferrer, V.A. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 89-106.
- Manassero, M. A., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. y Ferrer, V. (2006). Teacher Burnout: attributional aspects. *Psychology in Spain*, 10 (1), 66-74.
- Manassero, M. A., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Ramis, C., y Gili, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 173-195.
- Manassero, M., Vázquez, A., Ferrer, M., Fornés, J., Fernández, M, y Queimaledos, J. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid: MEC-CIDE.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J., y Fernández, M. C. (1995). Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional. En L. M. Villar, A. Medina (Dir.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. España.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J., y Fernández, M. C. (1999a). "Burnout" en professors: impacte sobre la qualitat de l'educació, la salut i les conseqüències per al desenvolupament professional. *Pisarra*, 96,6-11.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J., y Fernández, M. C. (1999b). L'efecte del Burnout entre el professorat. *Pisarra*, 97, 39-45.
- Mancini, V., Wuest, D., Clark, E., y Ridosh, N. (1983). A comparison of the interaction patterns and academic learning time of low- and high-burnout secondary physical educators. En T. Templin y A. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 197-208). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mancini, V., Wuest, D., Valentine, K., y Clark, E. (1984). The use of instruction and supervision in interaction analysis on burned out teachers: Its effects on teaching behaviors, levels of burnout and academic learning time. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(2), 29-46.

- Mandra, R. (1984), causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. En Esteve, J. M. *Profesores en conflicto* (pp.216-217). Madrid: Narcea.
- Mann-Feder, V., y Savicki, V. (2003). Burnout in anglophone and francophone child and youth workers in Canada: A cross-cultural comparison. *Child and Youth Care Forum*, 32, 338-354.
- Mansfield, J. R. (1983). Role conflict, role ambiguity, powerlessness and burnout among high school department heads. *Dissertation Abstracts International*, 44, 1196-A.
- Manso-Pinto, J. F. (1989). Occupational stress factors as perceived by Chilean school teachers. *The Journal of Social Psychology*, 129, 127-129.
- Manso-Pinto, J. F. (2006). Estructura Factorial del Maslach Burnout Inventory Versión Human Services Survey en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (1), 111-114.
- Manzano, G. (1998). *Estrés en personal de enfermería* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Manzano, G. (2000). Organizaciones magnéticas: solución al síndrome de burnout. *Capital Humano*, 138, 50-64.
- Manzano, G. (2001). Estrés crónico laboral asistencial (Burnout) en las administraciones públicas. *Dirección y organización: revista de dirección, organización y administración*, 25, 149-159.
- Manzano, G., y Ramos, F. (2000). Enfermería hospitalaria y síndrome de burnout. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 197-213.
- Marchesi, A., y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Fundación Santa María.
- Marcil, M. (1991). *Stress et burnout*. Montre´al: ACSM.
- Marcilla, A. (1992). Salud mental y función docente: perfil personal y clínico de los maestros en la provincia de Cádiz (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Marín, M., Grau, R, y Yubero, S. (2002). *Procesos psicossocales en los contextos educativos*. Pirámide

- Markus, H., y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marqués, A., Lima, M. L., y Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1- 2), 125-144.
- Martín, C. (2005). Crisis psicológica en el profesorado. consumer.es Eroski. 14 de Noviembre de 2005. Recuperado de <http://www.consumer.es/web/es/salud/psicologia/2004/09/09/108606.php>.
- Martínez, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. En Esteve, J. M. *Profesores en conflicto (pp.183-202)*. Narcea. Madrid.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm>
- Martínez, M. R., Hernández, M<sup>a</sup>. J., Hernández, M<sup>a</sup>. V. (2006). *Psicometría*. Alianza editorial. Madrid.
- Martínez, I. M., y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-371.
- Martínez-Abascal, M. A. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50 (1), 137-144.
- Martínez-Abascal, M. A., y Bornas, X. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista española de pedagogía*, 193, 563-580.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour* 5, 16–22.
- Maslach, C. (1977). Burnout: A social psychological analysis. Paper presentado en the meeting of American Psychological Association. San Francisco. Salt Lake City: Brighton.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds), *Professional Burnout. Recent developments in theory and Rresearch*. London: Taylor y Francis .

- Maslach, C. (1997). *Inventario de Burnout de Maslach (MBI): Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial*. Madrid. TEA.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222.). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C., y Jackson., S. E. (1978). Lawyer burn-out. *Barrister*, 5 (2), 52-54.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1979). Burned-out cops and their families. *Psychology Today*, 12 (12), 59-62.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experience of burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions. A social psychological analysis. En G. Sanders y J. Suls (Eds.), *Social Psychology of health and illness* (pp. 227-251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 2nd edn, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd Ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Schwab, R. L. (1986). The MBI-Educators Survey (Form Ed.). En C. Maslach y E. Jackson (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory* (2ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and "engagement". *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), 498-512.
- Maslach, C., y Pines, A. M. (1977). The burnout syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6 (2), 100-126.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mastalerz, L. H. (2001). The dynamics of burnout in Catholic elementary principals. *Disertation Abstract Internacional section A: Humanities y Social Sciences*, 61 (7-A), 2601.
- Matteson, M. T., e Ivancevich, J. M. (1987). *Controlling Work Stress. Effective Human Resource and Management Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Matthews, D., y South Carolina State Coll., Orangeburg. (1985). *Operationalization of Burnout*. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse
- Matud, M., García, M. A., y Matud, M. J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. 2 (3), 451-465.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Mazur, P., y Lynch, M. (1989). Differential impact of administrative, organizacional, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5, 337-353.
- McCormick, J. (1997). Occupational stress of teachers: biographical differences in a large school system. *Journal of Educational Administration*, 35 (1), 18-33.
- McCormick, J., y Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25 (3), 278–293.
- McCraine, E. W., y Brandsma, J. M. (1988). Personality antecedents of burnout among middleaged physicians. *Behavioral Medicine* 14, 30–36.
- McCraine, E. W., Lambert, V.A., y Lambert, C.E. Work. (1987). Stress, hardiness and Burnout among hospital staff nurses. *Nursing Research*, 33, 6,374-378.

- McDermott, D. (1984). Professional burnout and its relation to job characteristics, satisfaction, and control. *Journal of Human Stress*, 10 (2), 79-85.
- McGoldrick, A.F., y Cooper, C.L. (1985). *Stress at the decline of one's career: the act of retirement*. En T.A. Beehr y R.S. Bhagat, *Human stress and Cognition in organization* (pp.177-201). Nueva York: John Wiley and Sons.
- McGrath, A., Houghton, D. y Reid, N. (1989). Occupational stress, and teachers in Northern Ireland. *Work and Stress*, 3, 359-368.
- McKnight, J. D., y Glass, D. C. (1995). Perceptions of control, burnout, and depressive symptomatology: A replication and extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 490-494.
- McLaughlin, M. W., y Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 70-94.
- McLaughlin, M. W., Pfeifer, R. S., Swanson-Owens, D., y Yee, S. (1986). Why teachers won't teach. *Phi Delta Kappan*, 67, 420-426.
- McMullen, M., y Krantz, M. (1988). Burnout in day care workers: The effects of learned helplessness and self-esteem. *Child and Youth Care Quarterly*, 17, 4, 275-280.
- McPherson, M. A. (1985). Burnout and the school principal. *The Canadian Administrator*, 24 (8), 1-4.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago University of Chicago Press.
- Mearns, J. (1991). Coping with a breakup: Negative mood regulation expectancies and depression following the end of a romantic relationship. *Journal of personality and Social Psychology*, 60, 327-334.
- Mearns, J., y Cain, J. E. (2003). Relationship between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, vol. 16 (1), 71-82.
- Meehling, D. A. (1982). *An investigation of the effects of personal locus of control, anxiety, self-esteem and selected demographic variables on teacher stress* (Tesis Doctoral). Universidad de Maryland.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavioral modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36, 899-910.

- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57 (2), 211-219.
- Melamed, S., Kushnit, T., y Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behaviour Medical*, 18, 53-61.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., y Shapira I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible casual paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132 (3), 327-353.
- Mendes, E. J. (2003). The relationship between emotional intelligence and occupational burnout in secondary school teachers. *Dissertation Abstracts: 2003-950008-248*.
- Méndez, F.J., y León, B. (2009). Fortalezas humanas y síndrome de Burnout en una muestra de profesores de secundaria. *Revista Campo Abierto*, 28 (2), 15-30.
- Merín J., Cano, A., y Miguel, J. J. (1995). El estrés laboral: bases teóricas y marco de intervención. *Ansiedad y estrés*, 1 (2-3), 113-130.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Middeldorp, C. M., Stubbe, J. H., Cath, D. C., y Boomsma, D. I. (2005). Familial clustering in burnout: a twin-family study. *Psychological Medicine* 35, 113–120.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., y Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Miller, K. I., y Monge, P. R. (1986). Participation, satisfaction, and productivity: A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*, 29, 727-753.
- Miller, L. B. (1999). Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. En R. Vanderberge y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 139-156). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, L. W., y Seltzer, J. (1991). The relationship between self-efficacy and burnout. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 13, 1, 483–488.
- Mills, L. B., y Huebner, E. S. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, 36, 103-120.



- Milstein, M., Golaszewski, T. J. y Duquette, R. D. (1984). Organizationally based-stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (5), 293-297.
- Mingote, C. (1998). Síndrome de Burnout o síndrome de desgaste profesional. *Formación Médica Continuada* 8, 493-503. Barcelona
- Mingote, J. (1997). Síndrome de desgaste profesional (Burnout). *Medicina y Seguridad del Trabajo A (174)*, 6-7.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*. Boletín Oficial del Estado de 4 de julio.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)*. Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo.
- Miño, A. (2012). Clima organizacional y estrés laboral asistencial (burnout) en profesores de enseñanza media: un estudio correlacional. *Revista Psicología Científica*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/burnout-profesores-ensenanza-media/>
- Mintzberg, H. (1979). *La Estructuración de las Organizaciones*. Ariel Economía.
- Mo, K. W. (1991). Teacher burnout: Relations with stress, personality, and social support. *Education Journal*, 19, 3, 11.
- Molero, F. (2002) Cultura y liderazgo. Una relación multifacético. *Boletín de Psicología*, 76, 53-75.
- Molinero, E., y Artazcoz, L. (2001). Enseñar, ¿un riesgo para la salud? *Gaceta Sanitaria*, 16 (1), 47. Recuperrado de <http://gacetasanitaria.elsevier.es/es/o-1-5-salud-laboral/articulo/13036603/>
- Montalbán, F. M., Bonilla, J., e Iglesias, C. (1996) Actitudes laborales y estrés asistencial: un modelo de relación secuencial. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (1), 81-84.
- Montalbán, F. M., Durán, M. A., y Bravo, M. (2000a). Autorreferencialidad y síndrome de burnout. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 77-95.

- Montalbán, F. M., Durán, M.A., y Bravo, M. (2000b). El discurso mediático sobre el síndrome de burnout. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 103-115.
- Montesdeoca, D., Rodríguez, F., Pou, L., y Montesdeoca, M. J. (1997). El medio laboral y la salud mental (II): estrés, Burnout y drogodependencias. Una propuesta preventiva. *Psiquis*, 18 (3), 105-114.
- Moore, W., y Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Moos, R. H., y Trickett, E. J. (1974). *Manual Classroom Environment Scale*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Mor, V., y Laliberte, L. (1984). Burnout among hospice staff. *Health and Social Work*, 9, 274-283.
- Moracco, J. C., Danford, D., y D'Arienzo, R. (1982). The factorial validity of the Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 275-283.
- Moracco, J. C., y McFadden, H. (1982). The counselor's role in reducing teachers stress. *The personal and Guidance Journal*, 60, 549-552.
- Moral, F., y Gómez, L. (1994). El síndrome de "Burnout" en el personal docente. *Puerta Nueva*, 20, 63-78.
- Morán, C. (2002). Mobbing: Persecución o psicoterror en el trabajo. *Capital Humano*, 151, 44-48.
- Morán, C. (2005). Personalidad, afrontamiento y burnout en profesionales de atención a personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 36 (1), 30-39.
- Morasso, G., Mirandola, M., Piu, G., y Borreani, C. (1992). Contributo all'adattamento del Maslach Burnout INventory. *Bollrtino di Psicologia Applicata*, 202-203, 31-36.
- Moreno-Jiménez, B., Alonso, M., Alvarez, E. (1997). Sentido de Coherencia, Personalidad Resistente, autoestima y salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 9, 115-138.
- Moreno-Jiménez, B., Arcenillas, M. V., Morante, M. E., y Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 71-88.

- Moreno-Jiménez, B., Bustos, R., Matallana, A., y Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (2), 185-207.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Benavides-Pereira, A. M., y Gálvez Herrer, M. (2003). Estudios transculturales del burnout. Los estudios transculturales Brasil-España. *Revista Colombia de Psicología*, 12, 9-18.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., y González, J. L. (2000a). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000b). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de Psicología*, 4, 64-77.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., y González, J. (2000c). La evaluación específica de los procesos de burnout: burnout del profesorado y enfermería. *Revista Interamericana de psicología ocupacional*, 20 (1), 36-54.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2001). Desgaste profesional, personalidad y salud percibida. En J. Buendía y F. Ramos (Eds.) *Empleo, estrés y salud* (pp. 59-84). Madrid: Pirámide.
- Moreno-Jiménez B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M. y Ferrer, R. (2009). El Burnout del Profesorado Universitario y las Intenciones de abandono: Un Estudio Multi-Muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25 (2), 149-163.
- Moreno-Jiménez, B., González, J. L., y Garrosa, E. (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 4 (3), 163-180.
- Moreno-Jiménez, B., y Oliver, C. (1993). El burnout como escala de estrés en profesiones asistenciales. Adaptación y nuevas versiones. En M. Forns y Santacana y M. T. Anguera Argilaga, (Eds). *Aportaciones recientes a la Evaluación Psicológica*. Barcelona: PPU.
- Moreno-Jiménez, B., Oliver, C., y Aragoneses, A. (1991). El burnout, una forma específica de estrés laboral. En Buela-Casal, G., y Caballo, V. E. (Comps.), *Manual de Psicología Clínica Aplicada* (271-284). Madrid: Siglo XXI.

- Moreno-Jiménez, B., Oliver, C., y Aragoneses, A. (1992). *Configuración específica del estrés laboral asistencial en profesores de B.U.P.* Memoria de investigación: CIDE.
- Moreno-Jiménez, B., y Peñacoba, C. (1995). Prevención y control del estrés laboral. *Ansiedad y estrés*, 1 (2-3), 184-194.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, R., y Escobar, E. (2001). La evaluación del burnout profesional. Factorialización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y Estrés*, 7 (1), 69-77.
- Morgan, S., y Krehbiel, S. (1985). The psychological condition of burned-out teachers with a non-humanistic orientation. *Journal of Humanistic Education and Development*, 24 (2), 59- 87.
- Moriana, E., y Herruzo, J. (2003). Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 597- 621.
- Moriana, J. A. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Moriana, J. A., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Carreira, R., Gonçalves, G., y Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses*. Estudo IPSSO 2000. Porto: Porto Editora.
- Motowidlo, S. J., Packard, J. S., y Manning, M. R. (1986). Occupational Stress: Its causes and Consequences for Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 71, 4, 618-629.
- Muhammad, H., y Hamdy, H. I. (2005). Burnout, supervisory support, and work outcomes: A study from an Arabic cultural perspective. *International Journal of Commerce and Management*, 15, 230-243.
- Muijs, D., y Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviours: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37, 3–15.
- Müller-Limmroth, W. (1980). *Arbeitszeit - Arbeitsbelastung im Lehrerberuf*. Frankfurt/M.: GEW.
- Muñoz, A. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Musitu, G., y Roman, S. (1982). Autoconcepto: Una introducción a esta variable intermedia. *Universitas Tarraconenses. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*, 1, 51-69.
- Myers, I., y McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consultin Psychologists Press.
- Mykletun, R. J. (1984). Teacher Stress: Perceived and objective Sources and Quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 17-45.
- Nagy, S. (1985). Burnout and selected variables as components of occupational stress. *Psychological Reports*, 56 (1), 195-200.
- Nagy, S., y Nix, C.L. (1989). Relations between preventive health behavior and hardiness. *Psychological Report*, 65, 339-345.
- Napier, N., y Latham, G. (1986). Outcome expectancies of people who conduct performance appraisals. *Personnel Psychology*, 39, 827-837
- Natale, J. (1993). Why teachers leave. *Executive Educator*, 15 (7), 14-18.
- Needle, R. H., Griffin, T., Svendsen, R., y Berney, C. (1980). Teacher stress: sources and consequences. *Journal of School Health*, 50, 96-99.
- Needle, R. H., Griffin, T., y Svendsen, R. (1981). Occupational Stress: Coping and Health Problems of Teachers. *The Journal of School Health*, 51, 175-81.
- Nerell, G., y Wahlund, I. (1981). *Stressors and strain in white collar workers*. En L. Levi (Ed.), *Society, stress, and disease: Working Life* (4, pp.120-127). Oxford: Oxford University Press.
- Neves de Jesús, S., y Esteve, J. M. (2000). Programa de formación para la prevención del malestar docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 5, 43-54.
- Newel, L., y Spear, K. (1983). New dimensions for academics carrers. Rediscovering intrinsic satisfactions. *Liberal Education*, 69, 109-16.
- Newman B., y Beehr, A. (1979). Personal and organizational strategies for handling job stress. A review of research and opinion. *Personnel Psychology*, 32, 1-43.
- Niemann, H. J. (1970). *Der Lehrer und sein Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Nogareda, S. (1994). *Fisiología del estrés*. NTP355. Madrid: INSHT. Recuperado de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NT P/Ficheros/301a400/ntp\\_355.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NT P/Ficheros/301a400/ntp_355.pdf).

- Nowack, K. M. (1986). Type A hardiness, a psychological distress. *Journal of Behavioral Medicine*, 9, 537-548.
- Nowack, K. M. (1987). Health habits, type-A behaviour and job burnout. *Work and Stress*, 1, 135-142.
- Numeroff, R., y Abrams, M. N. (1984). Sources of stress among nurses. An empirical investigation. *Journal of Human Stress*, 10, 88-100.
- Nye, L. G., Witt, L. A., y Schroeder, D. (1993). Confirmatory factor análisis of burnout dimensions: correlations with job stressors and aspect of social support and job satisfaction. *Office of Aviation Medicine Reports*, 92-97.
- NYSUT. (1980). *Disruptive students cause stress*. Nueva York: Information Bulletin New York State United Teachers.
- O'Brien, P., Goddard, R., y Keeffe, M. (2008). Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition. *En AARR 2007: Australian Association for Research. En Education Annual Conference 2007: Research Impacts: Proving or improving?* 25-29. Fremantle, Australia.
- O'Connor, P. R., y Clarke, V. A. (1990) "Determinants of Teacher Stress". *Australian Journal of Education*, 34, 1, 41-51.
- Ogus, E. D. (1992). Burnout and coping strategies: A comparative study of ward nurses. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 111-124.
- OIT. (1993). El trabajo en el mundo. *Trabajadores de la enseñanza*, 157.
- Ojanen, S. (1982). Opettajien stressi. (Teacher stress). Departamento de educación, serie A: 23. *Universiadd de Tampere, Finlandia*.
- Okebukola, P. A., y Jegede, O. F. (1989). Determinants of Occupational Stress Among Teachers in Nigeria. *Educational Studies*, 15 (1), 23- 36.
- Olabarriá, B. (1995). El síndrome de "Burnout" ("Quemado") o del cuidador descuidado. *Ansiedad y estrés*, 1 (2-3), 189-194.
- Olabarriá, B. (1997). *El síndrome de burnout: Un riesgo de los profesionales de la salud mental en las organizaciones*. Conferencia presentada en el I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Madrid.
- Olivar, C., González, S., y Martínez, M. M. (1999). Factores relacionados en la satisfacción laboral y el desgaste profesional en los médicos de atención primaria de Asturias. *Atención primaria*, 24, 352-359.

- Olivares, V. E., y Gil-Monte, P. R. (2007). Análisis de las propiedades psicométricas del "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" (CESQT) en profesionales chilenos. *Ansiedad y Estrés*, 13, 229-240.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Olmedo, E. (1993). *Propiedades psicométricas del constructo burnout*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Olmedo, E. (1997). *Personalidad y afrontamiento: determinantes del síndrome "estar quemado" en profesionales de enfermería* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Olmedo, M. S., García, I. y Morante, L. (1998). Burnout en profesionales de salud mental. *Anales de Psiquiatría*, 2, 48-55.
- Ortega, C., y López Ríos, F. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (1), 137-160
- Ortiz, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Orton, J. (1981). Gratifications reported by colleague psychology and family live teachers. *College Student Journal*, 15(4), 396-397.
- Oshagbemi, T. (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1 (2), 124-136.
- Otero-López, J. M., Castro, C., y Villardefrancos, E. (2009). Job dissatisfaction and Burnout in secondary school teachers: student's disruptive behavior and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology* 2 (2), 99-111.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Castro, C., Pardiñas, M.C., Mirón, L., y Ponte, D. (2006). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Santiago de Compostela: ICE- Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E. y Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: examining the role of students' disruptive behavior and disciplinary

- issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 259-270.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Castro, C., y Villardefrancos, E. (2010). Estresores que dificultan la convivencia escolar, variables personales y burnout: hacia un modelo explicativo. *European Journal of Education and Psychology* 3 (2), 299-316.
- Otto, R. (1986). *Teacher under stress*. Melbourne: Hill.
- Ovejero, A. (2006). El mobbing o acoso psicológico en el trabajo: Una perspectiva social. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1), 101-121.
- PADI. Programa de Asesoramiento Docente Individualizado. Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/es/materiales/padi>
- Paine, W. S. (1981). the burnout phenomenon. *Vocational Education*, 56 (8), 30-33.
- Paine, W. S. (1982). Overview: Burnout stress syndromes and the 1980s. En W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout: research theory and intervention perspectives* (pp. 11-29). Beverly Hills, CA: Sage.
- Palsson, M., Hallberg, I. R., Norberg, A., y Bjoervell, H. (1996). Burnout, empathy and sense of coherence among Swedish district nurses before and after systematic clinical supervision. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 10, 19-26.
- Paredes, M. (2001). *Caracterización multivariante del síndrome del burnout en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., y Proller, N. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), 13-22.
- Parker, P. A., y Kulik, J. A. (1995). Burnout, self- and supervisor-rated job performance, and absenteeism among nurses. *Journal of Behavioral Medicine* 18 (6), 581-99.
- Parra, M. (2005). Estudio de caso en Chile. En M. Robalino, A. Corner (Eds.) *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).



- Recuperado de [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/condiciones\\_trabajo\\_salud\\_docente.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf).
- Patrick, B. C., Hisley, J., Kempler, T., y College, G. (2000). What's everybody so excited about? The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of experimental education*, 68, 217-236.
- Paula, I. (2004). *Cuando el "síndrome del calendario" amenaza. Distrés laboral en educación. Investigación*. Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Recuperado de <http://www.redined.mec.es/oai/derechos.php>
- Payne, B. D., y Manning, B. H. (1990). The effect of cognitive self-instructions on preservice teachers anxiety about teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 261-267.
- Payne, M. A., y Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.
- Pedrabissi, L., Rolland, J., y Santinello, M. (1991). Stress and burnout among teachers in Italy and France: a cross-cultural study. *Ricerche di Psicologia*, 15 (2), 67-77.
- Pedrabissi, L., Santinello, M., y Vialetto, A. (1994). *La sindrome del burnout: Una ricerca tra gli insegnanti e gli operatori dei servizi psichiatrici del Friuli-Venezia iulia*. Pordedone: Biblioteca dell'Immagine.
- Peeters, M., Montgomery, A., Bakker, A., y Schaufeli, W. (2005). Balancing Work and Home: How Job and Home Demands Are Related to Burnout. *Internacional Journal of Stress Management*, 12 (1), 43-61.
- Peiró, J. M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Peiró, J. M. (1999). Valoración de riesgos psicosociales y estrategias de prevención: el modelo "AMIGO" como base de la metodología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15 (2), 267-314.
- Peiró, J. M., González-Romá, V., Bravo, M. J., y Zurriaga, R. (1995). La medida de la satisfacción laboral. *Ansiedad y Estrés*, 1 (2-3), 231-253.
- Peiró, J. M., y Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Pelsma, D. M., Richard, G. V., Harrington, R. G., y Burry, J. M. (1989). The quality of teacher work life survey: A measure of the teacher stress and job satisfaction. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 21(4), 165-75.

- Penn, M., Romano J. L., y Foat, D. (1988). The relationship between job burnout: A study of human service professionals. *Administration in Mental Health*, 12, 157-165.
- Peñacoba, C., y Moreno-Jiménez, B. (1998). El concepto de Personalidad resistente. Consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Boletín de Psicología*, 58, 61-96.
- Peñacoba, C., y Moreno-Jiménez, B. (2000). La evaluación de la personalidad resistente y su influencia en la salud. *Boletín de Psicología*, 67, 45-64.
- Perlman B., y Hartman, E. A. (1982). Burnout: summary and future research. *Human Relations*, 35 (4), 283-305.
- Peterson, C., y Bossio, L. M. (1991). *Health and optimism*. New York: Free Press.
- Peterson, C., Maier, S. F., y Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness. A theory for the age of personal control*. Oxford: University Press.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., y Vaillant, G. (1988). Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness: a thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- Petrie, L. M. (2001). The relationship between teacher stress and counseling referrals in elementary schools. *Dissertation Abstract International, Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 467.
- Pretorius, T. B. (1993). Commitment, participation in decision-making and social support: Direct and moderating effects on the stress-burnout relationship within an educational setting. *South African Journal of Psychology*, 23, 10-14.
- Petrusich, M. M. (1967). Separation anxiety as a factor in the student teaching experience. *Peabody Journal of Education*, 44, 353-356.
- Pettegrew, L. S. y Wolf, G. E. (1981). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 373-396.
- Pettegrew, L. S., y Wolf, G. E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 373-396.
- Phillips, B. N., y Lee, M. (1980). The changing role of the American teacher: Current and future sources of stress. En C. L. Cooper y J. Marshall (Eds.), *White collar and professional stress* (pp. 93-111). NY: Wiley.
- Phillips, J. R. (1984). Faculty burnout. *American Journal Nursing*, 82 (12), 1525-1526

- Pierce, M., y Molloy, G. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pierson, D. A. (1984). *Perceived intensity of burnout among supportive service groups and a comparison teacher group as related to perceived need deficiencies, perceived role stress, and selected personal and professional variables and percepts* (Tesis Doctoral). Universidad de Conectica.
- Pierson-Hubeny, H. D., y Archambault, F. X. (1987). Role stress and perceived intensity of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 24 (3), 244-253.
- Pillay, H., Goddard, R., y Wilss, R. (2005). Well-being, Burnout and Competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (2), 22-33.
- Pines, A. M. (1982). Changing organizations: Is a work environment without burnout impossible? En W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout: Research, theory and intervention perspectives* (pp. 189–212). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Pines, A. M. (1983). On burnout and the buffering affects of social support. En B. Farber, *stress and burnout in the human service professions* (pp. 155-174). New York: Pergamon.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: an existential perspective. En W. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek, *Professional burnout*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Pines, A. M. (1994). The Palestinian Intifada and Israelis burnout. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 25, 438-451.
- Pines, A. M. (2002a). Teacher Burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8 (2), 121-140.
- Pines, A. M. (2002b). A psychoanalytic-existential approach to burnout: demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39 (1), 103-113.
- Pines, A. M. (2004). Why are israelis less burned out? *European Psychologist*, 9 (2), 69-77.
- Pines, A. M. (2005). The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*, 12 (1), 78-88.

- Pines, A. M., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). burnout: from tedium to personal growth. En Cherniss, C. (Ed.), *staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- Pines, A. M., y Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures* (pp.156-180). New York: Free Press.
- Pines, A. M., Ben-Ari, A., Utasi, A., y Larson, D. (2002). A cross-cultural investigation of social support and burnout. *European Psychologist*, 7 (4), 256-264.
- Pines, A. M., y Guendelman, S. (1995). Exploring the relevance of burnout to Mexican blue collar women. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 1-20.
- Pines, A., y Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social Work*, 23, 499-507.
- Pines, A. M., y Kafry, D. (1981). *Coping with burnout*. Conferencia presentada en the Annual Convention of the American Psychology Association. Toronto
- Pines, A. M., y Maslach, C. (1978). Characteristics of Staff Burnout in Mental Health Settings. *Hospital y Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- Pines, A. M., y Maslach, C. (1982). *Characteristics of staff burnout in mental health settings*. En A. Briggs y A. Agrin (Eds.), *Crossroads: A reader for psychosocial therapy*. Rockville, MD: The American Occupational Therapy Association.
- Pines, A. M., y Yanai, O. (2000). Unconscious influences on the choice of a career: Implications for organizational consultation. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21, 502-511.
- Pithers, R. T. y Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
- Pithers, R. T., y Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study, *British Journal of Educational Psychology* 68, 269-279.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista española de pedagogía*, 157, 17-45.
- Polaino-Lorente, A. (1985). La psicopatología del estrés, treinta años después. *Galicia Clínica*, 5, 263-281.
- Pomaki, G., y Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control /social support model: prediction of wellness/health outcomes in greek teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), 535-550.

- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. R., Atalaya, M. C., y Huertas, R. E. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista IIPSI, facultad de Psicología UNMSM*, 8(2), 87-112.
- Porter, L. W., y Steers, R. M. (1973). Organizational Work and Personal Factors in Employee Turnover and Absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80, 151-176.
- Poulin, J. E., y Walter, C. A. (1993). Burnout in gerontological social work. *Social Work*, 38 (3), 305-310.
- Power, S., y Gose, K. F. (1986). Reliability and construct validity of the Maslach Burnout Inventory in sample of university students. *Emotional and psychological measurement*, 46, 251-255.
- Price, D. M., y Murphy, P. A. (1984). Staff burnout in the prespective of grief theory. *Death Education* 8(1), 47-58.
- Prieto, M. U., y Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1), 45-73.
- Prieto, L., Robles, E., Salazar, L., y Daniel, E. (2002). Burnout en médicos de atención primaria de la provincia de Cáceres. *Atención Primaria*, 29 (5), 294-302.
- Prieto, F., Zornoza, A., Orengo, V., y Peiró, J. M. (1996). Trabajo e innovaciones tecnológicas de la información. En J. M. Peiró y Prieto, F. (Eds), *Tratado de psicología del trabajo. La actividad laboral en su contexto* (pp.93-123). Madrid: Síntesis.
- Proctor, J. L., y Alexander, D. A. (1992). Stress among primary teachers: Individuals in organizations. *Stress Medicine*, 8, 233-236.
- PSISA. (1993). *El burnout o desgaste profesional: Estudio Empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca*. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Fondo Cultural Castilla y León. Salamanca.
- Punch, K. F. y Tuettemann, E. (1991). Stressful factors and the likelihood of psychological distress among classroom teachers. *Educational Research*, 33, 65-69.
- Purkey, W. W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Quevedo-Aguado, M. P., Delgado, C., Fuentes, J. M., Salgado, A., Sánchez, T., Sánchez, J. F., y Yela, J. R. (1999). Relación entre "despersonalización" (Burnout), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología*, 64, 87-110.
- Quevedo-Aguado, M. P., Salgado, A., y Yela, J. R. (1997). El síndrome del Burnout: estudio empírico en profesores de enseñanza primaria. *Iberpsicología*, 2 (1), 1.
- Quiceno, J. M., y Alpi, S. V. (2007). Burnout: síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). *Acta Colombiana de Psicología* 2007, 10 (2), 117-125.
- Quick, J. D., Horn, R. S., y Quick, J. C. (1987). Health consequences of stress. En J.M. Ivancevich y D. C. Gansters (Eds.) *Job stress: from theory to suggestion* (pp. 19-36). New York. The Haworth Press.
- Quigley, T. A., Slack, T., y Smith, G. J. (1987). Bunout in secondary school teacher coaches. *Alberta Journal of educational Reseach*, 34, 260-274.
- Rabinowitz, S., Kushnir, T., y Ribak J. (1996). Preventing burnout: increasing professional self efficacy in primary care nurses in a Balint Group. *Association of Occupational Health Nursing*, 44, 28-32.
- Rae, S., y Maslach, C. (1994). Psychological health and involvement in interpersonally demanding occupations: A longitudinal perspective. *Journal of Occupational Behaviour*, 15, 101-127.
- Rafferty, J. P., Lemkau, J. P., Purdy, R. R., y Rudisill, J. R. (1986). Validity of the Maslach Burnout Inventory for family practice physicians. *Journal of Clinical Psychology*, 42 (3), 488-492.
- Ramos, F. (1999). *El síndrome de burnout*. Madrid. UNED-FUE.
- Ramos, F. (2001). *El síndrome de Burnout; estrés laboral y salud*. Editorial Klinik, S. L.
- Ranchal, A., y Vaquero, A. (2008). Burnout, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio en el profesorado. *Medicina y seguridad en el trabajo online*, 54 (210), 47-55. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0465-46X2008000100007&lng=es&nrm=iso](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-46X2008000100007&lng=es&nrm=iso).
- Raquepaw, J. M., y Miller, R. S. (1989). Psychotherapist burnout: A componential analysis Professional Psychology. *Research and Practice*, 20 (1), 32-36.

- Rathbone, C., y Benedict, C. (1980). *A study of teacher burnout at the junior high school level*. Portsmouth, NH: New England Teacher Cops Network.
- Ratliff, N. (1988). Stress and burnout in the helping professions. *Social Casework*, 69, 147-154.
- Raviv, A., Raviv, A., y Reisel, E. (1990). Teachers and students: Two different perspectives. Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Research Journal*, 27(1), 1-14.
- Raya, A. F., Moriana, J. A., y Herruzo, J. (2010). Relación entre el síndrome de burnout y el patrón de conducta tipo A en profesores. *Ansiedad y Estrés*, 16 (1), 61-70.
- Reilly, N. P. (1994). Exploring a paradox: Commitment as a moderator of the stressor-burnout relationship. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (5), 397-414.
- Reiner, H. D., y Hartshorne, T. (1982). Job burnout and the school psychologist. *Psychology in the Schools*, 19, 508-512.
- Restrepo, N., Colorado, G., y Cabrera, G. (2006). Desgaste Emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salu Pública*, 8 (1), 63-73.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., y Schiefele, U. (2010). Associations with instructional practices, interest in teaching and burnout. *Learnig and Instruction*, 20, 30-46.
- Revicki, D. A., y May, H. J. (1983). Development and validation of the Physician Stress Inventory. *Family Practice Research Journal*, 2 (4), 211-225.
- Revicki, D. A., May, H. J., y Whitley, T. W. (1991). Reliability and validity of the work.related strain inventory among health professionals. *Behavioural Medicine*, 111-120.
- Riccio, A. C. (1983). On coping with the stresses of teaching. *Theory Into Practice*, 22, 27-32.
- Rich, V. L., y Rich, A. R. (1987). Personality hardiness and burnout in female staff nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 19 (2), 63-66.
- Rocañín, J., Martínez, O., Cantizano, J., Rico, R., Martínez, A., e Iglesias, M. (1996). Aproximación al estrés profesional (Burnout) en funcionarios públicos de sanidad, guardia civil, justicia y ejército. *Anales de psiquiatría*, 12, 15-22.
- Rodríguez, N. (2004). El Clima Escolar. Revista Digital Investigación y Educación, 7 (3). Recuperado de <http://www.csi->

f.es/archivos\_migracion\_estructura/andalucia/modules/mod\_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF

- Rodríguez, C., Gil, P., Martínez, R., Gonzalez, M., y Pulido, E. (1997). El patron de conducta Tipo A, a traves de la escala ERCTA en sujetos normales y enfermos cardiovasculares. *Clinicay Salud*, 8 (2), 347-356.
- Rose, J. S., y Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of educational research*, 74, 375-381.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Rosenholtz, S., y Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers. *Sociology of education*, 63 (4), 241-257.
- Rosenman, R. H., y Friedman, M. (1983). Relationship of Type A behavior pattern to coronary heart disease. En H. Seyle (Ed.), *Seyle's guide to stress research*. New York: Scientific and Academic Editions.
- Rosse, J., Boss, R. W., Johnson, A. E. y Crown, D. (1991). Conceptualizing the rol of self-esteem in the burnout process. *Group and Organization Studies*, 16, 428-451.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rousseau, F. L., Vallerand, R. J., Ratelle, C. F., Mageau, G. A., y Provencher, P. J. (2002). Passion and gambling: On the validation of the French version of the Gambling Passion Scale (GPS). *Journal of Gambling Studies*, 18, 45–66.
- Rubio, J. C. (2002). *Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en Orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.)* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 1-12.
- Rudow, B. (1999). Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. En R. Vandenberghe, A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.38-53). Cambridge: Cambridge University Press.



- Rudow, B., y Buhr, J. (1986). Beziehungen zwischen Tätigkeitsmerkmalen, personalen Eigenschaften und dem Belastungserleben sowie neurotisch-funktionellen Störungen bei Lehrern. En H. Schröder y K. Reschke (Eds.), *Beiträge zur Theorie und Praxis der Medizinischen Psychologie* (pp. 43-54). Leipzig: Universität Leipzig.
- Russell, D. W., Altmaier, E., y Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of Teachers*. American Council on Education, Washington, D.C.
- Sáenz, O., y Lorenzo, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Monográfica. Pedagogía. Universidad de Granada.
- Sakharov, M. y Farber, B. A. (1983). *A critical study of burnout in teachers*. En B. A. Farber (Ed.) *Stress and Burnout in Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- Salanova, M. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19, 225-247.
- Salanova, M. (2006). Medida y evaluación del burnout: nuevas perspectivas. Valencia. En P. Gil-Monte, M. Salanova, J. L. Aragón y W. Schaufeli (Eds.), *El síndrome de quemarse por el trabajo en Servicios Sociales* (pp. 27-43). Valencia: Diputación de Valencia. Recuperado de URL:<http://www.wont.uji.es/wont/es/publicaciones-mainmenu-89?func=fileinfo&id=175>.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M., Llorens, S., y Martínez, I.M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 159-176.
- Salanova, M., Cifre, E., y Martín, P. (1999). El proceso de tecnoestrés y estrategias para su prevención. *Prevención, Trabajo y Salud*, 1, 18-28.
- Salanova, M., y Llorens, L. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del Burnout. *Papeles del psicólogo*, 29 (1), 59-67.
- Salanova, M., Llorens, S., y García, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.

- Salanova, M., Martínez, I. M., y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 37-54.
- Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2000). Exposure to information technology and its relation to burnout. *Behaviour y Information Technology*, 19 (5), 385-392.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salgado, A., Yela, B., Quevedo, M. P., Delgado, C. Fuentes, J. M., Sánchez A., Sánchez, T., y Velasco, C. (1997). El Síndrome de Burnout: estudio empírico en profesores de enseñanza primaria. *IberPsicología*, 2 (1), 1-19.
- Salgado, A., Yela, B., Quevedo, M. P., Delgado, C., Fuentes, J. M., Sánchez, A., Salmurri, F., y Skoknic, V. (2003). Control del estrés laboral en profesores mediante educación emocional. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 37-64.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Eds.), *Coping: The psychology of what works*. (pp.141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). Washington DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., y Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C.R. Snyder y S.J. López (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 159-171). Oxford: University Press.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos. *Manual de Psicopatología* (pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hil.
- Santos, M. A. (1983). La erosión de la función docente. *Revista Española de Pedagogía*, 41, 105-118.
- Sanz, J., y Vázquez, C. (1998). El Inventario para la Depresión de Beck (BDI) como instrumento para identificar sujetos deprimidos y no deprimidos en la

- investigación psicopatológica: Fiabilidad, validez y datos normativos en muestras universitarias. *Psicothema*, 10, 303-318.
- Sarason, S. B. (1983). *Schooling in America: Scapegoat and salvation*. New York: Free Press.
- Sarason, S. B. (1985). *Caring and Compassion in clinical practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sarata, B. P. (1977). Job Designs and Staff Satisfaction in Human Service Settings. *American Journal of Community Psychology*, 5, 99-109.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 291-306.
- Sari, H. (2005). How Do Principals and Teachers in Special Schools in Turkey Rate Themselves on Levels of Burnout, Job Satisfaction, and Locus of Control? *The Alberta Journal of Educational Research*, 51 (2), 172-192.
- Sarros, J. C. (1988). Administrator burnout: findings and future directions. *The Journal of Educational Administration*, 26 (2), 184-196.
- Sarros, J. C., y Sarros, A. M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30 (1), 55-70.
- Saupe, R., y Möller, H. (1981). *Psychomentele Belastungen im Lehrerberuf*. Berlín: GEW.
- Savicki, V. (1979). Variations on the burnout debate. *The Personnel and Guidance Journal*, 58 (2), 87-89.
- Savicki, V. (2000). Comparisons of Culture y Burnout in English y Scottish child y Youth care workers. *Children International*, 8, (Online). Recuperado de <http://www.childrenuk.co.uk/chaug/aug2000/vsavicki.htm>.
- Savicki, V. (2002). Cultural factors related to burnout in child and youth care workers in thirteen cultures. En E. J. Knorth, P. M. Van den Bergh y F. Verheij (Eds.), *Professionalization and Participation in Child and Youth Care* (pp. 135-158). Hampshire, UK: Ashgate Press.
- Savicki, V., y Cooley, E. (1987). The relationship of work environment and client contact to burnout in mental health professionals. *Journal of Counseling and Development*, 65, 249-252.

- Schäfer, E. (1990). *Analyse der Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasialabteilungen Bremer Schulen*. Bremen: Hausarbeit für Lehramt, Universität Bremen.
- Schaufeli, W. B. (1999). Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas. *Revista Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15 (2), 147-172.
- Schaufeli, W. B. (2005). Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 15-36.
- Schaufeli, W. B., y Buunk, B. P. (2002). Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing. En M. J. Schabarcq, J. A. M., Winnubst, y C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 383-425). Chichester, England: Wiley.
- Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71 (4), 331-351.
- Schaufeli, W. B., y Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issues on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501-510.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., y Kalimo, L. (1995). *The General Burnout Inventory: A self-report questionnaire to assess burnout at the workplace*. Comunicación presentada en Work, Stress and Health '95: Creating Healthier Workplaces, Washington, D.C., September 14-16. Recuperado de [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=553333&pid=S2071-0763200900010002000023&lng=en](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=553333&pid=S2071-0763200900010002000023&lng=en)
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). MBI General Survey. Maslach Burnout Inventory Manual (3rd ed.). En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W.B., y Salanova, M. L. (2002). ¿Cómo evaluar los riesgos psicosociales en el trabajo? *Revista del INSHT*, 20, 4-9.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M. L., González-Romá, V., y Bakker, A.B. (2002). The measurement of "engagement" and Burnout. A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., y Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common group and worlds apart. *Work and Stress*, 19 (3), 256-262.

- Schaufeli, W. B., y Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.
- Schaufeli, W. B., y Van Dierendonck, D. (2000). *Utrechtse Burnout Schaal-UBOS*: Handleiding. En Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P., Job burnout. Annual Review of Psychology.
- Schaufeli, W. B., Van Dierendonck, D., y Van Gorp, K. (1996). Burnout and reciprocity: towards a dual-level social exchange model. *Work and Stress*, 10, 224-237.
- Schaufeli, W. B., y Van Horn, J. E. (1995). Maslach Burnout Inventory voor leraren (MBI-NL-Le). Voorlopige handleiding. (Maslach Burnout Inventory for teachers. Preliminary guide). University of Utrecht.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.
- Scheier, M. F., y Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological wellbeing: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research* 16 (2), 201-228.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., y Carver, C. S. (1986). Coping with stress; divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1257-1264.
- Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Scheuch, K., Leipnitz, G., Schreinicke, G., y Rudow, B. (1978). Psychophysiologische Untersuchungen zur Beanspruchung von Lehrern. *Deutsches Gesundheitswesen*, 33, 2252-2256.
- Schmitz, N., Neumann, W., y Oppermann, R. (2000). Stress, burnout and locus of control in German nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 37(2), 95-9.
- Schonfeld, I. S. (1990). Coping with job-related stress: The case of teachers. *Journal of occupational psychology*, 63, 141-149.

- Schonfeld, I. S. (1992). A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 151-158.
- Schuh, E. (1962). *Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf*. Hannover: Schroedel.
- Schultz, J. H. (1932). *Das autogene training*. Traducción Española Editorial Científico Médica, 1969.
- Schultz, R. W. y Long, B. C. (1988). Confirmatory factor analysis, validation and revision of a Teacher Stress Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 497-511.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., y Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory- General Survey (MBI-GS) across occupational groups. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-66.
- Schwab, R. L., y Iwanicki, E. F. (1982a). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16.
- Schwab, R. L., y Iwanicki, E. F. (1982b) Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., y Schuler, R. A. (1986) Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.
- Schwartz, M. S., y Will, G. T. (1953). Low morale and mutual withdrawal on a mental hospital ward. *Psychiatry*, 16, 337-353.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions. *Psychology and Health* 9, 161-180.
- Schwarzer, R., y Greenglass, E. R. (1999). *Teacher burnout from a social-cognitive perspective: a theoretical position paper*. En R. Vandenberghe y M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 238-246). Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Schwarzer, R., y Renner, B. (2000). Social-cognitive predictors of health behavior: action self-efficacy and coping self-efficacy. *Health Psychology* 19, 487-495.
- Scully R. (1983) The work-setting support group: A means of preventing burnout. En B. A. Farber (ed.), *Stress and Burnout in the Human Service Professions* (pp. 188-197). Pergamon Press, New York.

- Segarra, M., y Garrido, J. (2000). La supervisión de enfermería y el burnout: un estudio sobre factores laborales y psicológicos. *Gestión Hospitalaria*, 11(4), 165-169.
- Seidman, S. A., y Zager, J. (1986). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11 (1), 26-33.
- Seidman, S. A., y Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5, 205-216.
- Seisdedos, N. (1997). *MBI Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del "quemado" por estrés asistencial*. Madrid: Ediciones TEA.
- Selamé, T. (1998). Condiciones de trabajo y salud ocupacional de los profesores de la Región Metropolitana-Chile. *Mujer y Trabajo*, 2. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000218&pid=S0120-0534200900030000500031&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000218&pid=S0120-0534200900030000500031&lng=en)
- Selder, F. E., y Paustian, A. (1989). Burnout: Absence of vision. *Loss, Grief and Care*, 3, 73-93.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W.H. Freeman. Traducido en castellano: Indefensión. Madrid, Editorial Debate, 1981.
- Seligman, M. E. P. (1999). Seligman on positive psychology: A session at the National Press Club. *The General Psychologist*, 34, 37-45.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seltzer, J., y Numeroff, R. E. (1988). Supervisory leadership and subordinate burnout. *Academy of Management Journal*, 31 (2), 439-449.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. Toronto: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1981). Dealing with stress in a depressed economy. *Spectrum* 2, 3-12.
- Serrano, M. F., Garcés de los Fayos, F. J., e Hidalgo, M. D. (2008). Burnout en fisioterapeutas españoles. *Psicothema*, 20 (3), 361-368.
- Seva, A. (1985). Estrés, malestar psicológico y disturbios mentales en el docente. *Comunicación Psiquiátrica*, 12, 437-466.

- Seva, A. (1986). *La salud mental de los profesores*. Zaragoza, ICE. Universidad de Zaragoza.
- Sevilla, U., y Villanueva, R. (2000). La salud laboral docente en la enseñanza pública. *Trabajadores de la Enseñanza*, 217, 6-30.
- Shannon, C., y Saleebey, D. (1980). Training child welfare workers to cope with burnout. *Child Welfare*, 59 (8), 463-468.
- Sharp, J. J., y Forman, S. G. (1985). A comparison of two approaches to anxiety management for teachers. *Behavior Therapy*, 16, 370-383.
- Shavelson, J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Shinn, M. (1982). Methodological issues: Evaluating and using information. En W.S. Paine (Ed.) *Job Stress and Burnout* (pp.61-79). Beverly Hills: Sage.
- Shinn, M., Lechman, S. y Wong, N. W. (1984). Social interaction and social support. *Journal of Social Issues*, 4, 55-76.
- Shinn, M., Rosario, M., Morch, H., y Chestnut, D. E. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 864-876.
- Shirom, A. (1986). On the cross-environment generality of the relational view of stress. *Journal of Environmental Psychology*, 6, 121-134.
- Shirom, A. (1989). *Burnout in work organizations*. En C. L. Cooper y I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). N.Y.: Wiley.
- Shirom, A. (1997). The effects of work overload and burnout on cholesterol and triglycerides levels: The moderating effects of emotional reactivity among male and female employees. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 275-288.
- Shirom, A. (2005). Reflections on the study of burnout. *Work and Stress*, 19 (3), 263-270.
- Shirom, A., y Melamed, S. A. (2006). Comparison of the construct validity of two Burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176-200.
- Shirom, A., Oliver, A., y Stein, E. (2009). *International Journal of Stress Management*, 16 (4), 312-332.



- Shumaker, S. A., y Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40, 11-36.
- Silva, G. N., y Carlotto, M. S. (2003). Síndrome de burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (2), 145-153.
- Simonsen, E. (1997). Tiempos Modernos: Maestros reprobados. ¿Qué pasa? Número Especial Monográfico.
- Sindicato ANPE-Madrid. (2006). *Libro blanco los riesgos psicosociales en el profesorado de la enseñanza pública de la comunidad de Madrid. La incidencia del Estrés, el Burnout y el Mobbing en los docentes de la enseñanza pública de Madrid*. Resultados del barómetro Cisneros IX. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo
- Sleber, M. J. (1992). Modulation of human natural killer cell activity by exposure to incontrollable stress. *Brain and Behaviour Immunology*, 6, 141-156.
- Smith, A., Brice, C., Collins, A., Matthews, V., y McNamara, R. (2000). *The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. London: HSE.
- Smith, N. M., Bybee, H. C., y Raish, M. H. (1988). Burnout and the library administrator: Carrier or cure. *Journal of Library Administration*, 9 (2), 13-21.
- Smylie, M. A. (1999). *Teacher stress in a time of reform*. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 59-84). Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.
- Sobrado, L. M., y Filgueira, L. (1996). *Diagnóstico psicopedagógico de la satisfacción profesional de los directores de centros docentes*. En Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (pp. 621-630). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Söderfeldt, M., Söderfeldt, B., Warg, L. E., y Ohlson, C. G. (1996). The factor structure of the Maslach Burnout Inventory in two Swedish human service organizations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37, 437-443.
- Soerjaningsih, W., Fraser, B.J., y Aldridge, J.M. (2001). *Achievement, satisfaction and learning environment among Indonesian computing students at the university level*. Comunicación presentada en the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

- Sogaard, Q. J., Dalgard, O. S., Holme, I., Roysamb, E., y Haheim, L. L. (2008). Associations between Type A behaviour pattern and psychological distress. *Social Psychiatry y Psychiatric Epidemiology*, 43 (3), 216–223.
- So-Kum Tang, C., Au, W., Schwarzer, R., y Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: Role of stress resource factors and burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22 (8), 887-901. doi: 10.1002/job.120.
- Sonnentag, S. (2005). Burnout research: Adding an off-work and day-level perspective. *Work and Stress*, 19 (3), 271-275.
- Sparkers, A., Templin, T., y Schempp, P. (1990). The problematic nature of a career in a marginal subject: Some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 16, 3-28.
- Sparks, D. (1983). Practical solutions for teacher stress. *Theory Into Practice*. 12, 33-42.
- Spector, B. S. (1984). Case study of an innovation requiring teachers to change roles. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 563-574.
- Starnaman, S.M., y Miller, K.I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teacher profesion. *Communication Education* 1 (1), 40-53.
- Stevens, G. B., y O'Neill, P. (1983). Expectation and burnout in the developmental disabilities field. *American Journal of Community Psychology*, 11(6), 615-627.
- Stevens, J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*, (1). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stewart, M. S., y Meszaros, P. (1981). Professional stress staff help: what's your burnout score? *Journal of Home Economics*, 73 (3), 37-39.
- Stone, C. R. (1982). Counseling "unhappy people" can ruin you in the ratings. *Journal of Employment Counseling*, 19, 158-162.
- Stout, J. K., y Williams, J. M. (1983). Comparaison of two measures of burnout. *Psychological Reports*, 53 (1), 283-289.
- Strassmeier, W. (1992), Stress amongst teachers of children with mental handicap. *International Journal of Rehabilitation Research*, 15, 235-239.
- Sturgess, J., y Poulsen, A. (1983). The prevalence of burn-out in occupational therapists. *Occupational Therapy In Mental Health*, 3, 47-60.
- Sutherland, V. J, y Cooper, C. L. (1991). *Understanding Stress: A Psychological Perspective for Health Professionals*. Londres, Chapman y Hall.

- TALIS. (2009). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Santillana.
- Talmor, R., Reiter, S., y Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20* (2), 215-229.
- Taris, T. W., Le Blanc, P., Schaufeli, W., y Schreurs, P. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work and Stress, 19* (3), 238-255.
- Taris, T. W., Schaufeli, W. B. Schreurs, P. y Caljé, D. (2000). Opgebrand in het onderwijs: Stress, psychische vermoeidheid en ziekteverzuim onder leraren. En I.I.D. Houtman, W.B. Schaufeli y T. Taris (Red.), *Psychische vermoeidheid en werk* (pp.97-106). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Taris, T. W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., y Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: a dynamic exchange model. *Anxiety, Stress, and Coping, 17* (1), 103-122.
- Tatar, M. (1998). Teachers as Significant Others: Gender Differences in Secondary School Pupils' Perceptions'. *British Journal of Educational Psychology 68*, 217-227.
- Tatar, M., y Horenczyk, G. (1996). Immigrant and host pupils' expectations of teachers. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 289-299.
- Tatar, M., y Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education, 19*, 397-408.
- Tatar, M., y Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perception of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 457-468.
- Tejero, C. M. (2006). *Burnout y dirección escolar: Análisis de la influencia que sobre el síndrome ejercen las variables perfil demográfico-profesional, estrés, satisfacción e indefensión* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Tejero, C. M., Fernández, M. J., y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación, 351*, 361-383.
- Tejero, R., Graña, J. L., Muñoz-Rivas, M. J., y Peña, M. E. (2002). Consideraciones sobre el síndrome del "Burnout" como una forma de estrés laboral.

- Jurisdiprudencia y legislación relacionadas. *Psicopatología Clínica, Legal y forense*, 2 (1), 95-115.
- Tellenbeck, S., Brenner, S. O., y Lofgren, H. (1983). Teacher stress: exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 19-33.
- Temml, Ch. (1994). *StreB im Lehrberuf. Eine österreichweite studie*. Wien: GÖD
- Teven, J. J. (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, 56, 382-400.
- The Western Australian Enquiry into Teacher Stress. (1987). *Joint Committee of Inquiry into Teacher Stress*. Teacher stress/ summary report of the Joint Committee of Inquiry.
- Thode, M. L., Morán, S., y Banderas, A. (1992). Fuentes del malestar entre el profesorado de EGB *Revista española de pedagogía*, 193, 545-564.
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 416–423. doi: 10.1037/0022-006X.54.4.416
- Thomas, B., y Kiley, M. (1994). *Concerns of beginning middle and secondary school teachers*. Educational Resources Information Center. ERIC, ED. 373033.
- Thompson, M. S., Page, S. L., Cooper, C. L. (1993). A test of Caver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9, 221-235.
- Todd-Mancillas, W. R., y Johnson, P. (1987). Academic burnout: one perspective. Comunicación presentada en The Annual Conference on Communication Therapy. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/sitemap/html\\_0900000b80112cc8.html](http://www.eric.ed.gov/sitemap/html_0900000b80112cc8.html)
- Topf, M. (1989). Personality hardiness, occupational stress and burnout in critical care nurses. *Research in Nursing and Health*, 12, 179-186.
- Topf, M., y Dillon, E. (1988). Noise-induced stress as a predictor of burnout in critical care nurses. *Heart and Lung* 17, 567–573.
- Toppinen-Tanner, S., Ojajarvi, A., Vaananen, A., Kalimo, R., y Jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behaviour Medical*, 31, 18-27.
- Trallero, C. (2006). Tratamiento del estrés docente y prevención del burnout con musicoterapia autorrealizadora. *Interpsiquis*. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/ articulos/estres/23916/>.

- Travers, C. J., y Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress*, 7 (3), 203–219.
- Travers, C. T., y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51, 407-415.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the law-trust society. *British Journal of Society of Education*, 21 (3), 331-353.
- Troman, G., y Woods, P. (2001). *Primary Teachers' Stress*. New York: Routledge/Falmer.
- Trucco, M., y Valenzuela, P. (1999). Una batería de cuestionarios para el estudio de estrés ocupacional. *Revista Científica Chilena*, 5, 34-76.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Turnipseed, D. (1994). An analysis of the influence of work environment variables and moderators on the burnout syndrome. *Journal of Applied Social Psychology*, 9, 782-800.
- Ulpiano, R., y Villanueva, V. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Gabinetes de Estudios y de Salud Laboral. CCOO. Madrid.
- Unda, S., Sandoval, J., y Gil-Monte, P.R. (2007). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información Psicología*, 91, 53-63.
- Urban, W. (1985). *Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern*. Forschungsbericht: Pädagogische Akademie Wien.
- Urricelqui, A., Sagasti, M. A., Lasa, M. J., y Esandi, A. (2004). *Burnout en el colectivo docentes no universitario de la red pública de Navarra*. Comunicación presentada al IV congreso español de medicina y enfermería del trabajo. Barcelona.
- Ursin, H., Mykletun, R., Tonder, O., Vaernes, R., Relling, G., y Murison, R. (1984). Psychological stress-factor and concentrations of immunoglobulins and complement components in human. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25, 340-347.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastias, G., Milicia, N., Morales, A., y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Chile: Pontificia

- Universidad Católica de Chile. Recuperado de [http://sistemas.junaeb.cl/informes/lectura\\_GV.pdf](http://sistemas.junaeb.cl/informes/lectura_GV.pdf).
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M<sup>a</sup>.I. Hombrados (Ed.), *Estrés y Salud* (pp. 213-237). Promolibro: Valencia.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 29, 271–360.
- Vallerand, R. J., y Houliort, N. (2003). *Passion at work: Toward a new conceptualization*. En D. Skarlicki, S. Gilliland, y D. Steiner (Eds.), *Social issues in management* (pp. 175–204). Greenwich, CT: Information Age.
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., y Buunk, B. P. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: The role of inequity and social support. *Journal of Applied Psychology*, 83, 392–407
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., y Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of Burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 41-52.
- Van Ginkel, A. J. H. (1987). *Demotatiebijleraren*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Van Horn, J., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., y Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*. 81 (2), 371-382.
- Van Yperen, N. W. (1998). Informational support, equity, and burnout: The moderating effect of self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 29-33.
- Vandenberghe, R., y Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. New York: Cambridge University Press.
- Vanheule, S., y Verhaeghe, P. (2005) Professional burnout in the mirror. A qualitative study from a Lacanian perspective. *Psychoanalytic Psychology*, 22, 285–305.
- Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J., Fernández, M. C., y Queimadelos, M. (1994). *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Madrid: CIDE.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Venturi, P., Dell'Erba, G., y Rizzo, F. (1994). Mental distress, psychoactive drug use and psychosomatic disorders in two groups of subjects at high risk for the burnout syndrome. *Minerva Psichiatrica* 35 (3), 155-67.

- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke K. J., y Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers. *Psychology and Health* 18 (4), 473-487.
- Veroff, J., y Feld, S. C. (1970). *Marriage and Work*. America. New York: Van Nostrand, Reinhold.
- Vieira, I., Ramos, A., Martins, D., Bucasio, E., Benevides-Pereira, A. M.T., Figueira, I., y Jardim, S. (2006). Burnout na clínica psiquiátrica: relato de um caso. *Revista de Psiquiatria* 28 (3), 352-356.
- Vila, D. (2003). Las dolencias psicológicas entre el profesorado. La estresante labor de enseñar. *Muface*, 190, 24-27.
- Viloria, H. M., y Paredes, M. S. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere, Investigación*, 6 (17), 29-36. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19688/1/articulo3.pdf>
- Viloria, H. M., Paredes, L., y Paredes, M. S. (2003). Burnout en profesores de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, (2), 133-146
- Von Känel, R., Bellingrath, S., y Kudielka, B.M. (2008). Association between burnout and circulating levels of pro- and anti-inflammatory cytokines in schoolteachers. *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 51-59.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. Nueva York: John Wiley.
- Wade, D., Cooley, E., y Savicki, V. (1986). A longitudinal study of Burnout, Children and Youth Services Review, 8 (2), 161-173.
- Walker, G. A. (1986). Burnout: from metaphor to ideology. *Canadian Journal of Sociology*, 11 (1), 35-37.
- Walkey, F. H., y Green, D. E. (1992). An exhaustive examination of the replicable factor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (2), 309-324.
- Wall, W. D. (1959). *Education et santé mental*. Paris. Unesco.
- Wallace, J. E., y Brinkerhoff, M. B. (1991). The measurement of burnout revisited. *Journal of Social Service Research*, 14 (1-2), 85-111.
- Wanberg, E. G. (1982). Helping teachers cope with stress. *Educational Leadership*, 32 (6), 452-454.
- Wanberg, E. G. (1984). The complex issue of teacher stress and job dissatisfaction. *Contemporary Education*, 56, 11-15.

- Watson, D., Clark, L. A., y Harkness, A. R. (1994) Structures of personality and their relevance to psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 18-31.
- Watson, D., y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watts, J., y Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53 (1) 33-50.
- Weil, M. M., y Rosen, L. D. (1997). *Technostress: Coping with technology @ work, @ home, @ play*. New York: John Wiley and Sons.
- Weiskopf, P. E. (1980). Burnout Among Teachers of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 47, 18-23.
- West, D. J., Horan, J. J., y Games, P. A. (1984). Component analysis of occupational stress inoculation applied to registered nurses in a acute care hospital setting. *Journal of counseling psychology*, 31 (2), 209-218.
- Westerhouse, M. A. (1980). *The effects of tenure, role conflict, and role conflict resolution on the work orientation and burnout of teachers* (Tesis doctoral). Abstract International, 41, 174 A-175A.
- Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness. *Human Performance*, 3 (3), 141-155.
- Westman, M., y Etzion, D. (1999). The crossover of strain from school principals to teachers and vice versa. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 269-278.
- Westman, M., y Etzion, D. (2001). The impact of vacation and job stress on burnout and absenteeism. *Psychological and Health*, 16, 595-606.
- Wilder, J. F., Plutchik, R. (1981). Preparing the profesional Building prevention into professional training. En W.S. Paine (Ed), *proceedings of the First Conferencia on Burnout*. Philadelphia.
- Williams, C. A. (1989). Empathy and burnout in male and female helping professionals. *Research in Nursing y Health*, 12, 169-178.
- Wilson, D., y Mutero, C. (1989). Personality concomitants of teacher stress in Zimbabwe. *Personality and Individual Differences*, 10, 1195-1198.
- Winnubst, J. A. (1993). *Organizational structure, social support, and burnout*. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). London: Taylor y Francis.



- Wolpin, J., Burke, R. J., y Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychology burnout? *Human Relations*, 44 (2), 193–209.
- Wong, P. T. (1989). Personal meaning and successful aging. *Canadian Psychology* 30 (3), 516-525.
- Wood, T., y McCarthy, C. (2002). Understanding and Preventing Teacher Burnout. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout.htm>
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. En A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 115–138). New York, Cambridge University Press.
- Woolfolk-Hoy, A. E., Rosoff, B., y Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., y Barnes, L. L. B. (2008). Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 68 (5), 797-823.
- Worral, N., y May, D. (1989). Towards a person-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-186.
- Wulk, J. (1988). *Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen*. Frankfurt: Lang.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management* 5, 179-188.
- Yela, J. R. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.
- Yeung, A., Ulrich, D., Nason, S., y Glinow, A. (1999). *Organizational learning capability*. New York, Oxford University Press.
- Yon, R. K. (1984). Expanding human potential through music. En B. Warren (Ed.), *Using the creative arts in therapy* (pp. 106-130). Cambridge: MA: Brookline.
- Zabel, R. H., y Zabel, M. K. (1982). Factors in burnout among teachers of exceptional children. *Excepcional Children*, 49, 261-263.

- Zamora, S. (2001). *La evaluación del Burnout en los profesionales de la investigación* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Zastrow, C. (1984). Understanding and preventing burnout. *British Journal of Social Work*, 44, 365-375.
- Zedeck, S., Maslach, C., Mosier, K., y Skitka, L. (1988). Affective response to work and quality of family life: employee and spouse perspectives. *Journal of Social Behaviour Personality*, 3, 135-157.
- Zellars, K. L., Perrewe, P. L., y Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health-care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570-1598.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Zijlstra, F. R. H., y De Vries, J. (2000). *Burnout en de bijdrage van socio-demografische en werkgebonden variabelen*. En I. L. D. Houtman, W. B. Schaufeli, y T. Taris (Eds.), *Psychische vermoeidheid en Werk: Cijfers, trends en analyses* (pp. 83-95). Alphen a/d Rijn: NWO/ Samsom.

## ANEXOS

## **ANEXO I**

### **INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL “BURNOUT” (AUTOINFORMES)**

*El síndrome de “Burnout” en el profesorado de la ESO*

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>AÑO</b>	<b>ÁMBITO/ CONCEPCIÓN</b>
Emener-Luck Burnout Scale (ELBOS)	Emener y Luck	1980	Profesiones de servicios. 6 factores empíricos del “Burnout”.
Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP)	Jones	1980	Profesionales de la salud. 20 ítems.
Indicadores del burnout	Gillespie	1980	
Tedium Scale (TS) ó Tedium Measure (TM)	Pines et al.	1981	Diferentes campos profesionales.
Burnout Measure (BM)		1988	
Job Burnout Inventory	Maslach et al.	1981	
Nurses Stress Scale (NSS)	Gray-Toft y Anderson	1981	Enfermería. Aspectos relacionados con la persona, grupo de trabajo y organización.
Entrevista estructurada	Forney, Wallace-Schutzman y Wiggers	1982	Diferentes campos profesionales.
Staff Burnout Scale	Shinn	1982	Mundo sanitario.
Teacher Stress Inventory (TSI)	Pettegrew y Wolf	1982	Docentes. 64 ítems. 12 factores: ambigüedad y conflicto de rol, estilo de dirección, apoyo del supervisor, compañeros, etc.
Emener-Luck Burnout Scale	Emener et al.	1982	Diferentes campos profesionales.
Métodos proyectivos	Haack y Jones	1983	Diferentes campos profesionales.
Job Burnout Inventory (JBI)	Ford, Murphy y Edwards	1983	Ámbito laboral general. No existen diferencias significativas entre el “Burnout” en diferentes profesiones.
Meier Burnout Assesment (M.B.A.)	Meier	1983	Profesores de universidad. “Burnout” correlaciona positivamente con depresión e insatisfacción laboral.
Physician Stress Inventory (PSI)	Revicki y May	1983	Mundo sanitario.
Cuestionario para la evaluación del burnout de directivos de la escuela pública	Wax y Hales	1984	Directores de centros educativos públicos.
Gillespie-Numeroff Burnout Scale (GNBI)	Gillespie y Numeroff	1984	
McDermott Burnout Inventory	McDermott	1984	74 ítems. Varios campos profesionales.
Meier Burnout assessment (MBA)	Meier	1984	
Gillespie-Numeroff Burnout Inventory (GNBI)	Gillespie y Numeroff	1984	Diferentes campos profesionales.
Teacher Attitude Scale (TAS)	Farber	1984	Docentes. Recoge los 20 ítems del MBI y añade 40 más específicos para maestros.
MISPE (Matriz Interpersonal del Yo Profesional del Enseñante)	Abraham	1984	Docentes. Prueba proyectiva. 60 preguntas. Mide relaciones entre yo actual o real, yo ante los alumnos, yo ante la autoridad y yo ideal.
ESPE	Abraham	1984	10 láminas que describen situaciones propias del ámbito escolar, el profesor interpreta en cada una lo que percibe tras su observación.
Teacher Stress Inventory (TSI)	Fimian	1984	Docentes. Revisan y acortan la de Pettegrew y Wolf (1982) 36 ítems, 7 factores: estrés y ambigüedad de rol, satisfacción personal y laboral, estructura de tarea, apoyo de la gerencia y gestión de la organización.
Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire	Foxworth et al.	1984	Mide relaciones personales, trabajo y compensaciones, manejo de alumnos y percepciones respecto a otros. Centrado en relaciones de la organización educativa.
Stress Profile for Teacher	Klas et al.	1985	Variables organizacionales relacionadas con la aparición de estrés en docentes.
Burnout Scale	Hoffman y Kremer	1985	
Medical Personal Stress Survey (MPSS)	Hammer, Jones, Lyons, Sixsmith y Afficiando	1985	Personal médico de hospitales. Considera el nivel individual, aspectos grupales y organizacionales.
Educator Survey (MBI forma E)	Maslach et al.	1986	Docentes.
Teacher Burnout Sacle (TBS)	Seidman y Zager	1986	Docentes. 21 ítems, 4 escalas.
Dworkin teacher burnout scale alienation burnout	Dworkin, Chafetz y Dworkin	1986	Docentes. 8 ítems con información de 4 variables cognitivas: falta de significado, control, ausencia de normas y aislamiento.
Matthews Burnout Scale for Employees	Matthews	1985	Profesionales que no pertenecen a trabajos del ámbito social o asistencial.

*El síndrome de “Burnout” en el profesorado de la ESO*

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>AÑO</b>	<b>ÁMBITO/ CONCEPCIÓN</b>
Teachers World Scale	Friedman y Lotan	1987	Docentes. 14 secciones sobre funciones y roles del profesor, clima organizacional, relaciones interpersonales, etc. Realiza comparación entre 1.600 profesores de primaria de Israel y E.E.U.U. con resultados similares.
Energy Depletion Index (EDI)	Garden	1987	Multidimensional. 4 ítems. Distingue “Burnout” en profesiones de servicios y otras profesiones.
Escala de depresión profesional	Firth, McKeown, McIntee, y Britton	1987	Diferentes campos profesionales. Según los autores se solapa con la dimensión Cansancio Emocional.
Psychologist’s Burnout Inventory (PBI)	Ackerley, Burnell, Holder y Kurdek	1988	Psicólogos de ámbito social. Fenómeno Multidimensional.
Teacher Stress Inventory	Schutz y Long	1988	Docentes.
Teacher Burnout Questionnaire (STDA)	Hock	1988	Docentes. 62 ítems.
Quality of Teacher Work life Survey	Pelsma, Richard, Harrington y Burry	1989	Docentes.
Human Services Inventory	Lindquist y Whitehead	1986	MBI como referencia. Añade preguntas de satisfacción laboral, conflicto de rol y características demográficas.
Escala de Efectos Psíquicos del Burnout (EPB)	García Izquierdo	1990	Diferentes profesiones.
Mattews Burnout Scale for Employers (MBSE)	Mattews	1990	
Burnout inventory for Health and Mental Health Practitioner	Tout y Shama	1990	Profesionales de la salud y salud mental.
Inventory of Teaching Stress	Abidin y Greene	1995	Se centra en la experiencia de estrés del docente en contacto diario con alumnos. Puntuación global de estrés y compatibilidad estudiante-profesor.
Wilson Stress Profile for Teacher	Luh et al.	1991	9 subescalas relacionadas con factores generadores de estrés y con respuestas que éstos generan en los profesores. Atención a relaciones interpersonales en el ámbito escolar y en efectos comportamentales que tiene el estrés sobre el profesor.
Work Related Strain Inventory	Revicki et al.	1991	Fundamentalmente en contextos asistenciales.
Generalized Work Distress Scale (GWDS)	Flowers, Booraem y Schwartz	1992	Indica dos factores: distrés y apoyo personal/social recibido.
Escala de Efectos Psíquicos del Burnout	García y Velandrino	1992	Ámbito organizacional. Delimita los efectos psicológicos del “Burnout”.
Escala de variables predictoras del Burnout	Aveni y Albani	1992	
Holland Burnout Assessment Survey (HBAS)	Holland y Michael	1993	Validada con profesores de centros suburbanos.
Cuestionario Breve de Burnout	Moreno-Jiménez	1993	Docentes.
Cuestionario de Burnout del profesorado (CBP)	Moreno y Oliver	1993	Docentes.
Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)	Shirom y Melamed	2006	Todo tipo de profesionales.
Rome Burnout Inventory	Venturi, Dell’Erba y Rizzo	1994	Relación entre estrés, ingesta de drogas, síntomas psicosomáticos y “Burnout”. Se valida con controladores aéreos y profesionales de la salud.
Tedium Occupational (TO)	Corcoran	1995	Trabajadoras sociales. Diferencia entre tedium y “Burnout”.
Scholl principal-experienced burnout	Friedman	1995	Directores de colegios.
MBI-GS	Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson	1996	Cualquier profesión.
Cuestionario de Estrés en los Docentes	Travers y Cooper	1997	Docentes.
Cuestionario de Desgaste Profesional de Enfermería (CDPE)	Moreno-Jiménez, Garrosa y González	2000	Enfermería.
Cuestionario de Burnout del profesorado revisado (CBP-R)	Moreno-Jiménez, Garrosa y González	2000	Docentes.

*El síndrome de “Burnout” en el profesorado de la ESO*

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>AÑO</b>	<b>ÁMBITO/ CONCEPCIÓN</b>
Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)	Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli	2001	Similar al MBI-GS pero solo mide Cansancio Emocional y Desempeño (parecido a Despersonalización). Aplicable a cualquier profesión.
	Halbesleben y Demerouti	2005	
Inventario de Burnout en Psicólogos (IBP)	Benavides-Pereira, Moreno-Jiménez, Garrosa y González	2002	Psicólogos
Inventory of Teaching Stress	Abidin y Greene (1995); Greene, Abidin y Kmetz (1997)		Docentes.
The Copenhagen Burnout Inventory (CBI)	Kristensen et al.	2005	Cansancio Emocional es el centro del “Burnout” y Despersonalización y Realización Personal podrían no formar parte del fenómeno. Aplicable a cualquier profesión.
CESQT	Gil-Monte	2003	Profesionales de la salud.
CESQT-PD	Gil-Monte	2005	Profesionales que trabajan con discapacitados.
CESQT-PAC	Olivares y Gil-Monte	2007	Profesionales de la atención al público.
The Burnout Measure Short Version (BMS)	Pines	2005	Aplicable a cualquier profesión. Versión reducida de 10 ítems del MB. Mide cansancio físico, emocional y mental.
Inventario burnout en la dirección escolar	Tejero	2006	No publicado. Directores de centros escolares. 3 escalas: Cansancio Emocional (fiabilidad de 0.87); Realización (0.79) y Despersonalización (0.66).

## **ANEXO II CUESTIONARIOS**



En este cuadernillo encontrará una serie de preguntas que forman parte de una **investigación** cuyo objeto es conocer las actuales **condiciones laborales** de la profesión docente en la **ESO** e intentar detectar las principales **consecuencias** en relación con la **salud**.

Su participación es importante para poder realizar propuestas que mejoren su profesión.

El tiempo aproximado para contestar las preguntas es de 15 minutos.

Para que sus respuestas tengan validez por favor conteste a todas las preguntas.

Los datos reflejados se tratarán de forma estadística por lo que se garantiza la **absoluta confidencialidad** de los mismos.

En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas. Conteste de la manera que mejor defina su **situación actual**.

<p><b>Muchas gracias por su colaboración</b></p>
--

Ponga una X donde corresponda. Algunas preguntas admiten tantas respuestas como Vd. considere oportuno. Las respuestas son totalmente **confidenciales**.

- Edad: ☐25-30 ☐31-35 ☐36-40 ☐41-45 ☐46-50  
☐51-55 ☐56-60 ☐61-65
- Sexo: ☐Hombre ☐Mujer
- Estado actual: ☐Con pareja estable ☐Sin pareja estable
- Hijos: ☐Sí ☐No
- Situación administrativa: ☐Definitivo ☐En expectativa de destino  
☐Interino
- ¿Comparte docencia con otro/s centro/s?: ☐Sí ☐No
- Años como docente: \_\_\_\_\_
- Años de destino definitivo en su actual centro: \_\_\_\_\_
- Tipo de centro educativo: ☐Ciudad ☐Extrarradio ☐Zona rural
- Tipo de centro educativo: ☐Público ☐Concertado
- Nivel de formación: ☐Diplomado ☐Licenciado
- Formación complementaria: ☐Doctor ☐Master ☐Otro: \_\_\_\_\_
- Tamaño del centro: n° aproximado de aulas \_\_\_\_\_
- Además de la docencia, ¿Qué otros cargos ocupa?: ☐Ninguno  
☐Tutoría ☐Jefatura de Departamento ☐Equipo Directivo  
☐Otro: \_\_\_\_\_
- En sus aulas hay alumnos de: ☐Integración: (n° aprox. por aula \_\_\_\_\_)  
☐Compensatoria: (n° aprox. por aula \_\_\_\_\_)  
☐Inmigrantes: (n° aprox. por aula \_\_\_\_\_)
- Indique el grado de docencia que imparte y/o comparte en los siguientes niveles:

	100 %	50 %	Más del 50 %	Menos del 50 %
1º ciclo ESO				
2º ciclo ESO				
Bachillerato				
Compensatoria				
Aula Enlace				
P.T.				
Diversificación				

- Departamento al que pertenece: ☐ Artes Plásticas ☐ Ciencias Naturales  
☐ Ciencias Sociales ☐ Educación Física ☐ Filosofía ☐ Francés  
☐ Inglés ☐ Lengua Castellana ☐ Música ☐ Religión  
☐ Matemáticas ☐ Tecnología ☐ Orientación  
☐ Otro: \_\_\_\_\_

- Nº de bajas médicas del último año: ☐ Ninguna ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5  
☐ Más de 5

- Nº aproximado de días totales de baja: \_\_\_\_\_

- Nº aproximado de días de la baja de mayor duración: \_\_\_\_\_

- Causa principal de estas bajas: ☐ Salud Física ☐ Salud Psíquica  
☐ Maternidad ☐ Otra: \_\_\_\_\_

- ¿Conozco los principales factores que afectan a la salud del docente?:

☐ Sí ☐ No (Nombre alguno de estos factores: \_\_\_\_\_)

<b>A continuación encontrará 8 frases, por favor coloque una X donde proceda</b>
--

1. ¿Se siente Ud. presionado por las circunstancias?

☐ nada ☐ poco ☐ normal ☐ bastante ☐ mucho

2. Su nivel de actividad es:

☐ muy alto ☐ alto ☐ normal ☐ bajo ☐ muy bajo

3. Su deseo de hacer perfecto todo lo que hace es:

☐ muy bajo ☐ bajo ☐ normal ☐ alto ☐ muy alto

4. Su deseo de llegar a lo más alto en su trabajo o en su relación con los demás es:

☐ muy alto ☐ alto ☐ normal ☐ bajo ☐ muy bajo

5. Su deseo de realizar las tareas mejor que los demás es:

☐ muy bajo ☐ bajo ☐ normal ☐ alto ☐ muy alto

6. Su sensación de prisa o falta de tiempo es:

☐ muy bajo ☐ bajo ☐ normal ☐ alto ☐ muy alto

7. Su necesidad de estar atento a su trabajo u ocupaciones es:

☐ muy alto ☐ alto ☐ normal ☐ bajo ☐ muy bajo

8. La dificultad para hablar de sus sentimientos es:

☐ muy alto ☐ alto ☐ normal ☐ bajo ☐ muy bajo

En las páginas siguientes encontrará una serie de frases relacionadas con **sentimientos** que usted experimenta en la **docencia**. Lea cada frase con atención y rodee el número que mejor exprese su grado de acuerdo **actual** con cada una de ellas, según la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7
Nada	Muy poco	Poco	De forma moderada	Bastante	Mucho	Muchísimo

Ejemplo: “Disfruto con mi trabajo” 1 2 3 4 5 6 7

Si usted no está NADA de acuerdo con esta frase, redondearía el número 1.  
Si usted considera que disfruta con su trabajo, indicaría el grado de acuerdo rodeando del número 2 al 7, en función de su mayor o menor acuerdo.

1	En la docencia existe sobrecarga burocrática	1 2 3 4 5 6 7
2	Creo que tengo excesiva responsabilidad en los resultados de mis alumnos/as	1 2 3 4 5 6 7
3	Trabajar todo el día con alumnos/as es un esfuerzo	1 2 3 4 5 6 7
4	Me encuentro apático/a en mi trabajo	1 2 3 4 5 6 7
5	Me siento sin capacidad de influir sobre el centro escolar	1 2 3 4 5 6 7
6	Las normas de convivencia establecidas en el aula se cumplen	1 2 3 4 5 6 7
7	El equipo directivo tiene en cuenta las aportaciones efectuadas por el claustro	1 2 3 4 5 6 7
8	Las familias delegan en la escuela la educación de sus hijos/as	1 2 3 4 5 6 7
9	Me siento muy activo/a	1 2 3 4 5 6 7
10	Si lo necesito, cuento con el respaldo del equipo directivo	1 2 3 4 5 6 7
11	Tengo frecuentes dolores de cabeza	1 2 3 4 5 6 7
12	Cuando un alumno/a mejora su rendimiento se debe a que se ha esforzado duramente	1 2 3 4 5 6 7
13	No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunos alumnos/as	1 2 3 4 5 6 7
14	Juego un rol importante en el centro	1 2 3 4 5 6 7
15	Tengo una adecuada preparación para dar respuesta a los alumnos/as con necesidades educativas especiales	1 2 3 4 5 6 7
16	Dedico menos tiempo a mis alumnos/as de lo que solía hacer	1 2 3 4 5 6 7
17	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	1 2 3 4 5 6 7
18	Siento que puedo plantear demandas al equipo directivo de manera accesible	1 2 3 4 5 6 7
19	Mi labor como profesor/a esta reconocida socialmente	1 2 3 4 5 6 7
20	Me siento acabado/a	1 2 3 4 5 6 7
21	Tengo problemas de sueño	1 2 3 4 5 6 7
22	Si dejo a los alumnos/as unos minutos solos en el aula y empiezan a hacer ruido y a volverse indisciplinados se debe a que no les he preparado trabajo interesante	1 2 3 4 5 6 7
23	El desempeño del rol docente ha cubierto mis expectativas	1 2 3 4 5 6 7
24	Mi horario lectivo diario me permite desarrollarme a nivel profesional	1 2 3 4 5 6 7
25	Con ayuda complementaria dentro del aula podría atender mejor las necesidades individuales de mis alumnos/as	1 2 3 4 5 6 7
26	Trabajar directamente con personas me produce estrés	1 2 3 4 5 6 7

*El síndrome de "Burnout" en el profesorado de la ESO*

	1	2	3	4	5	6	7
	Nada	Muy poco	Poco	De forma moderada	Bastante	Mucho	Muchísimo
27	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas						1 2 3 4 5 6 7
28	Es poco lo que yo puedo hacer para que mis alumnos/as logren buenos resultados						1 2 3 4 5 6 7
29	Si un alumno/a hace su trabajo escolar por encima de lo normal sucede porque he puesto mucho esfuerzo en ayudarlo						1 2 3 4 5 6 7
30	Los compañeros/as con cargos de coordinación son accesibles						1 2 3 4 5 6 7
31	Comprendo con facilidad cómo se sienten mis alumnos/as						1 2 3 4 5 6 7
32	Tengo estrategias que me permiten organizar el aula para que haya buen ambiente y que los alumnos/as puedan trabajar de manera concentrada						1 2 3 4 5 6 7
33	Me siento apoyado por las familias de mis alumnos/as						1 2 3 4 5 6 7
34	En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma						1 2 3 4 5 6 7
35	El papel del profesor/a requiere tener que cumplir al mismo tiempo varias funciones						1 2 3 4 5 6 7
36	Existe una tendencia al individualismo dentro de la docencia						1 2 3 4 5 6 7
37	En las clases hay falta de disciplina						1 2 3 4 5 6 7
38	Creo que trato a algunos alumnos/as como si fuesen objetos impersonales						1 2 3 4 5 6 7
39	Me implicó bastante en el aprendizaje de los estudiantes más desmotivados						1 2 3 4 5 6 7
40	Tengo un adecuado asesoramiento con respecto a los alumnos/as que presentan características especiales						1 2 3 4 5 6 7
41	Las tareas administrativas relacionadas con mis alumnos/as me restan mucho tiempo de mi actividad docente						1 2 3 4 5 6 7
42	Creo que soy persuasivo/a en mis comunicaciones con el equipo directivo						1 2 3 4 5 6 7
43	Trato eficazmente los problemas de los alumnos/as						1 2 3 4 5 6 7
44	Mi labor docente requiere desempeñar tareas incompatibles entre sí						1 2 3 4 5 6 7
45	Siento que puedo defender mis puntos de vista y opiniones ante el equipo directivo						1 2 3 4 5 6 7
46	He notado que cada vez interacciono menos con mis alumnos/as						1 2 3 4 5 6 7
47	Las familias participan en la vida del centro						1 2 3 4 5 6 7
48	Conozco el procedimiento a seguir en situaciones conflictivas						1 2 3 4 5 6 7
49	Dispongo de suficientes recursos para el desarrollo de mi labor docente						1 2 3 4 5 6 7
50	Las normas de convivencia establecidas en el centro se cumplen						1 2 3 4 5 6 7
51	Ofrecer al equipo directivo soluciones constructivas e innovadoras						1 2 3 4 5 6 7
52	Tengo autonomía profesional dentro del centro						1 2 3 4 5 6 7
53	Estoy cansado/a a todas horas						1 2 3 4 5 6 7
54	Me siento quemado/a por mi trabajo						1 2 3 4 5 6 7
55	Es difícil conseguir un clima de aula que me permita trabajar como yo desearía						1 2 3 4 5 6 7
56	He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión						1 2 3 4 5 6 7
57	Los alumnos/as presentan una buena motivación e interés académico						1 2 3 4 5 6 7
58	Creo que estoy trabajando demasiado						1 2 3 4 5 6 7
59	Participo activamente en los procesos relacionados con el centro						1 2 3 4 5 6 7
60	Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo						1 2 3 4 5 6 7
61	Estoy motivado/a por la labor docente						1 2 3 4 5 6 7
62	Me noto el corazón acelerado						1 2 3 4 5 6 7
63	Generalmente pienso que no soy yo quien controla mi vida						1 2 3 4 5 6 7
64	Con los alumnos/as adopto roles contradictorios entre sí para poder ser eficaz						1 2 3 4 5 6 7
65	Manejo fácilmente las interrupciones de los alumnos/as en clase						1 2 3 4 5 6 7
66	Disfruto con mi trabajo						1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Nada	Muy poco	Poco	De forma moderada	Bastante	Mucho	Muchísimo

67	Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	1 2 3 4 5 6 7
68	Me falta tiempo para realizar todas las actividades	1 2 3 4 5 6 7
69	Tengo pleno control sobre mi vida	1 2 3 4 5 6 7
70	Estoy satisfecho/a con las condiciones del centro escolar	1 2 3 4 5 6 7
71	La organización del centro facilita mi trabajo	1 2 3 4 5 6 7
72	En ocasiones desempeño tareas que no son específicas de un profesor/a	1 2 3 4 5 6 7
73	Ante cualquier problema cuento con el apoyo de mis compañeros/as	1 2 3 4 5 6 7
74	Mis funciones como profesor/a están perfectamente delimitadas	1 2 3 4 5 6 7
75	Tengo conflictos de prioridad con las tareas que debo realizar	1 2 3 4 5 6 7
76	Tengo muy claro lo que se espera de mí como profesor/a	1 2 3 4 5 6 7
77	La ratio profesor/alumno es adecuada	1 2 3 4 5 6 7
78	Últimamente me comporto de manera más autoritaria dentro del aula	1 2 3 4 5 6 7
79	Me siento hostil en mis reacciones con los alumnos/as	1 2 3 4 5 6 7
80	Manejo bien los problemas de disciplina del aula	1 2 3 4 5 6 7
81	Desde que ejerzo esta profesión me he vuelto más insensible con la gente	1 2 3 4 5 6 7
82	Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo	1 2 3 4 5 6 7
83	Relaciono mis explicaciones con los intereses de los alumnos/as	1 2 3 4 5 6 7
84	Me siento frustrado/a en mi trabajo	1 2 3 4 5 6 7
85	Tengo buena relación personal con mis alumnos/as	1 2 3 4 5 6 7
86	Las familias se interesan por la escolarización de sus hijos/as	1 2 3 4 5 6 7
87	Los valores que se inculcan en los centros son los que predominan en la sociedad	1 2 3 4 5 6 7
88	Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás	1 2 3 4 5 6 7
89	Si pudiera, cambiaría de trabajo	1 2 3 4 5 6 7
90	Dar clases me provoca irritación	1 2 3 4 5 6 7
91	Me considero un/a docente interesante y motivador/a	1 2 3 4 5 6 7
92	El centro facilita suficientes oportunidades para la coordinación de profesores/as de un mismo grupo	1 2 3 4 5 6 7
93	Soy creativo/a en mi trabajo con los alumnos/as	1 2 3 4 5 6 7
94	Me siento estimulado/a después de trabajar con mis alumnos/as	1 2 3 4 5 6 7
95	Mis alumnos/as y sus familias están satisfechas con mi labor docente	1 2 3 4 5 6 7
96	La profesión docente está bien considerada socialmente	1 2 3 4 5 6 7
97	Creo con facilidad una atmósfera relajada con mis alumnos/as	1 2 3 4 5 6 7
98	Si no puedo mantener la clase tranquila y en silencio se debe a que los alumnos/as están más nerviosos de lo habitual	1 2 3 4 5 6 7
99	Es muy difícil que los alumnos/as obtengan buenos resultados académicos	1 2 3 4 5 6 7

A continuación encontrará 50 frases que describen diferentes comportamientos. Utilice la siguiente escala para describir el grado de acuerdo que usted aplicaría a cada una de las frases

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Soy el alma de las fiestas	1 2 3 4 5
2	Me preocupo poco por los demás	1 2 3 4 5
3	Siempre estoy preparado/a	1 2 3 4 5
4	Me estreso con facilidad	1 2 3 4 5
5	Mi vocabulario es rico	1 2 3 4 5
6	Soy poco hablador/a	1 2 3 4 5
7	Me interesan las personas	1 2 3 4 5
8	Presto mis cosas a todo el mundo	1 2 3 4 5
9	Estoy relajado/a la mayor parte del tiempo	1 2 3 4 5
10	Me resulta difícil entender ideas abstractas	1 2 3 4 5
11	Me siento cómodo entre la gente	1 2 3 4 5
12	Insulto a las personas	1 2 3 4 5
13	Pongo atención a los detalles	1 2 3 4 5
14	Me preocupo por las cosas	1 2 3 4 5
15	Tengo una gran imaginación	1 2 3 4 5
16	Me mantengo en un segundo plano	1 2 3 4 5
17	Simpatizo con los sentimientos de los demás	1 2 3 4 5
18	Soy desordenado/a	1 2 3 4 5
19	Rara vez me siento deprimido/a	1 2 3 4 5
20	No me interesan las ideas abstractas	1 2 3 4 5
21	Inicio conversaciones	1 2 3 4 5
22	No me interesan los problemas de los demás	1 2 3 4 5
23	Cumplo con mis obligaciones correctamente	1 2 3 4 5
24	Me molesto con facilidad	1 2 3 4 5
25	Tengo buenas ideas	1 2 3 4 5
26	Tengo poco que decir	1 2 3 4 5
27	Tengo un corazón blando	1 2 3 4 5
28	A menudo me olvido poner las cosas en su sitio	1 2 3 4 5
29	Me ofendo con facilidad	1 2 3 4 5
30	Soy poco imaginativo/a	1 2 3 4 5
31	En las fiestas hablo con gran diversidad de personas	1 2 3 4 5
32	Realmente no me interesan los demás	1 2 3 4 5
33	Me gusta el orden	1 2 3 4 5
34	Mi estado de ánimo varía mucho	1 2 3 4 5
35	Entiendo las cosas con rapidez	1 2 3 4 5
36	No me gusta centrar la atención sobre mí mismo/a	1 2 3 4 5
37	Saco tiempo para los demás	1 2 3 4 5
38	Eludo mis obligaciones	1 2 3 4 5

*El síndrome de "Burnout" en el profesorado de la ESO*

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

39	Tengo frecuentes cambios de humor	1 2 3 4 5
40	Uso palabras complicadas	1 2 3 4 5
41	No me importa ser el centro de atención	1 2 3 4 5
42	Empatizo con los sentimientos de los demás	1 2 3 4 5
43	Sigo un horario	1 2 3 4 5
44	Me irrito con facilidad	1 2 3 4 5
45	Paso tiempo reflexionando sobre las cosas	1 2 3 4 5
46	Soy reservado ante extraños	1 2 3 4 5
47	Hago sentirse bien a la gente	1 2 3 4 5
48	Soy exigente en mi trabajo	1 2 3 4 5
49	A menudo me siento deprimido	1 2 3 4 5
50	Estoy lleno/a de ideas	1 2 3 4 5

Si desea hacer algún comentario u observación por favor  
indíquelo en este espacio:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Gracias por su colaboración



### **ANEXO III**

## **FACTORES QUE CAUSAN ESTRÉS O BURNOUT EN LA DOCENCIA**

## El síndrome de “Burnout” en el profesorado de la ESO

	Kyriacou y Sutcliffe (1978)	Cohen y Korf (1980)	Blase (1982)	Maslach (1982); Ratliff (1988); Dinkin y Sour (2000)	Santos (1983)	Sakharov y Farber (1983)	Farber (1984)	Cox y Brockley (1984)	Foxworth et al. (1984)	Martínez (1984)	Gosselin (1984)	Sera (1985)	Friedman y Lotan (1985)	Blase (1986)	Payne y Fumham (1987)	Cox (1989)	Dworkin et al. (1988)	Hock (1988)	De Frank y Stroup (1989)	Kyriacou (1989)	Bog y Røling (1991)	Ferrando (1992)	Thode et al., (1992)	Byrne (1994)	Dominick (1995)	Boyle et al., (1995)	Carretero, Oliver y Reguero (1998)	Manassero et al. (2000)	Oshaghani (2000)	Sari (2000)	Blandford y Grundy (2000)	Ertsek (2001);	Leibovichy et al. (2001)	Molinero y Aranzoz (2001)	Kyriacou (2001)	Salarova, Llorens y García (2003)	Otero et al. (2003)	Howard y Johnson (2004)	Salarova, Martínez y Lorente (2005)	Manassero et al. (2005)	Marqués et al. (2005)	
Indisciplina, conducta de alumnos	X	X	X			X		x	x	x		x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x					x	X						x	x	x	x	x	x	x	x	
Pobres condiciones laborales	X		X											x							x							X				x				x	x					
Presión, organización temporal	X													x	x					x	x	x	x		x	x	x	X	x		x		x		x				X	x		
Mala organización escolar	X	X						x	x	x						x							X			x		X	x		x		x						x			
Falta de recursos			X	X										x							x				x	x	x	X	x	x	x								x			
Agotamiento y acumulación de exigencias/ tareas			X									x									x			X		x	x	X					x				X					
Ambigüedad, sobrecarga y conflicto de rol			X		X												x						X	x	x	x	X								x	X						
Imagen profesional no valorada o ajustada a la realidad			X		X							x						x			x	x			x		X			x												
Ambigüedad de objetivos del sistema			X		X																						X															
Interacción con alumnos, compañeros, familias, sociedad				X					x		x	x	x		x	x	x	x	x	x			X				x	X	x					x	x		x	x	x	X		
Salario bajo				X		x			x			x		x							x							X			x			x								
Oportunidad de desarrollo de la carrera profesional				X			x	x	x					x											x			X							x							
Ratio alumnos				X				x				x											X					X							x						X	
Seguridad, estabilidad				X											x										x			X							x							
Problemas con la administración				X	X		x						x	x				x										X								x						

	Kyriacou y Sudafte (1978)	Cichon y Koff (1980)	Blase (1982)	Maslach (1982), Ratliff (1988); Dinitan y Scout (2000)	Santos (1983)	Sakharov y Farber (1983)	Farber (1984)	Cox y Brockley (1984)	Foxworth et al. (1984)	Marínez (1984)	Gosséin (1984)	Sera (1985)	Friedman y Lotan (1985)	Blase (1986)	Payne y Fumham (1987)	Cox (1988)	Dworkin et al. (1988)	Hock (1988)	De Frank y Stroup (1989)	Kyriacou (1989)	Berg y Riding (1991)	Ferrando (1992)	Thode et al., (1992)	Byrne (1994)	Doménech (1995)	Boyle et al., (1995).	Carretero, Oliver y Reguero (1998)	Manassero et al. (2000)	Oshagham (2000)	Sari (2000)	Blandford y Grundy (2000)	Eipek (2001);	Leibovich et al. (2001)	Molínero y Alarcos (2001)	Kyriacou (2001)	Salarova, Llorens y Garcia (2003)	Otero et al. (2003)	Howard y Johnson (2004)	Salarova, Marínez y Lorente (2005)	Manassero et al. (2005)	Marqués et al. (2005)	
Apoyo social, de equipos directivos y de administración		x		x		x		x	x		x	x	x	x					x	X	X			x	x	x		X	x											X		
Excesiva burocracia.				X	X						x			x	x													X												X		
Movilidad involuntaria				x																							X															
Malas condiciones físicas								x						x	x												x	X						x							x	
Relación escuela-comunidad								x																			X															
Desmotivación, actitud negativa del alumnado								x					x	x						x	x	x	X					X							x	x	X	x	x	x	x	
Expectativas profesionales, autoexigencia, formación.										X	x	x								x					x			X														
Programas académicos														x						x								X														
Asilaminento																	x										X															
Problemas de competencia profesional																		x									X		x													
Heterogeneidad del alumnado		X								x													x				X															
Atencion a la diversidad		x																									X		x			x							x			
Contradición valores escuela-sociedad																										x		X														
Cambios tecnológicos																																		x						x		

## **ANEXO IV RESUMEN DE HIPÓTESIS**

HIPÓTESIS	RESULTADO	OBSERVACIONES
Hipótesis relacionadas con la validación de los instrumentos		
1. Se confirmará la estructura trifactorial del MBI-ES	Confirmada	
2. Se confirmará la estructura teórica del Big-Five versión IPIP	Confirmada	
3. Se confirmará la estructura del cuestionario de situaciones docentes, donde esperamos encontrar los siguientes factores: autoeficacia, estrés docente, clima y convivencia del centro, consideración social y consideración de las familias	Confirmada	
Hipótesis sociodemográficas		
4. Las mujeres presentarán mayor nivel de Cansancio Emocional que los hombres	Confirmada	Mayor Realización Personal en hombres
5. No se encontrarán diferencias significativas en función de la edad	No confirmada	Diferencia significativa en Cansancio Emocional, aunque con tamaño de efecto muy pequeño, entre los grupos 25-35 y 36-45, a favor del segundo grupo que muestra mayores niveles en Cansancio Emocional.
6. No se encontrarán diferencias significativas en función del hábitat de los centros educativos	Confirmada	
7. No se encontrarán diferencias significativas en función de las situaciones familiares: tener o no pareja estable; tener o no hijos	Confirmada	
8. No se encontrarán diferencias significativas en función de la titulación de los docentes	No confirmada	Diferencias significativas, con tamaño de efecto muy bajo, en Cansancio Emocional a favor de los docentes con licenciatura
Hipótesis relacionadas con variables de centro y académicas		
9. Los docentes de centros públicos presentarán mayor nivel de "Burnout"	Confirmada parcialmente	Diferencias significativas, aunque con tamaño de efectos mínimos, en Realización Personal favorable al profesorado de centros concertados
10. Los docentes de centros de tamaño pequeño presentarán menos nivel de "Burnout"	Confirmada parcialmente	Diferencias significativas aunque con tamaño de efecto pequeño en Cansancio Emocional y Despersonalización, centros de pequeño tamaño presentan menos Cansancio Emocional y menos Despersonalización que centros de tamaño mediano y grande
11. No se encontrarán diferencias significativas en docentes en función de la diversidad de alumnado en las aulas	Confirmada parcialmente	Diferencias significativas aunque con tamaño de efecto mínimo, en Realización Personal a favor de los docentes que sí tienen estos alumnos en sus aulas
12. Se encontrarán mayores niveles de "Burnout" en los docentes con pocos años de experiencia en la docencia	No confirmada	
13. No se encontrarán diferencias significativas en función de los años de permanencia en el centro actual	No confirmada	Diferencias significativas en la dimensión Despersonalización y los años de destino definitivo
14. No se encontrarán diferencias significativas en función del departamento didáctico al que pertenezcan los docentes	Confirmada parcialmente	Diferencias significativas en Realización Personal, aunque con tamaño de efecto muy bajo, entre Ciencias y Orientación (menor nivel).
15. No se encontrarán diferencias significativas en función de la situación laboral de los docentes		Diferencias significativas, con efecto bajo, en Cansancio Emocional en el grupo de docentes con contrato fijo.
Hipótesis que relacionan el "Burnout" con otras variables psicológicas		
16. Se observará una correlación significativa entre personalidad tipo A y "Burnout"	Confirmada	Correlaciones estadísticamente significativas para Cansancio Emocional y Despersonalización con Tensión laboral (positivas y medias), y Realización Personal con Orientación al trabajo (positiva y moderada).
17. Se observarán correlaciones significativas entre los cinco factores de personalidad y Confirmada "Burnout"	Confirmada	Cansancio Emocional correlaciona únicamente con neuroticismo (media y positiva); en Realización Personal correlacionan apertura, amabilidad, extraversión y responsabilidad (positiva y media), y neuroticismo (media y negativa); en Despersonalización correlacionan neuroticismo (medio y positivo), apertura y amabilidad (negativo y medio), extraversión y responsabilidad (negativo y bajo).
18. Se observará correlación significativa entre autoeficacia y "Burnout"	Confirmada	Correlación estadísticamente significativa y positiva con Realización Personal y negativa con Despersonalización.
19. Se observará correlación significativa entre estrés docente y "Burnout"	Confirmada	Correlaciones estadísticamente significativas con las tres dimensiones del MBI, positiva con Cansancio Emocional y Despersonalización y negativa con Realización Personal
20. Se observará correlación significativa entre clima y convivencia del centro y "Burnout"	Confirmada	Correlaciona estadísticamente significativa y positiva con Realización Personal y negativa con Despersonalización
21. Se observará correlación significativa entre consideración social y de familias y "Burnout"	Confirmada	Correlación estadísticamente significativa positiva con Realización Personal y negativa con Cansancio Emocional

## **SUMMARY**

The interest in the study of "Burnout" comes from my professional experience as a counselor and secondary school teacher to meet peers who have been through professional (and personal secondarily) difficulties: fatigue, unwillingness to keep on in his job, indifference regarding to their students, overwhelmed by its role...

Once immersed in the literature review, I realized the magnitude of the importance of the syndrome of "Burnout" in the teaching profession. Many national and international studies show high levels of stress in teachers, and important percentages of teachers who experience "Burnout" (Aldrete, Vázquez, Aranda, Contreras & Oramas, 2012; Antoniou, Polychroni & Walters, 2000; Bortg & Falzon, 1989; Capel, 1992; Cordeiro, 2002; Durán, Extremera & Rey, 2001; Farber, 1991; Fernández, 2002; Fernández-Castro, Doval & Edo, 1994, Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte & Grau-Alverola, 2009; Guerrero, 1999; Hock, 1988; Khonen & Bath, 1990; Kyriacou, 1980; KytayevSmyk, 1983; Lale, 2001; Marqués, 2005; Miño, 2003; Mota-Cardoso, Araujo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2006; Parra, 2005; Restrepo, Colorado & Cabrera, 2006; Rubio, 2002; Rudow, 1999; Shirom, 1989; Urricelqui, Sagasti, Lasa & Esandi, 2004; Valdivia, 2003; Valero, 1997; Vázquez, Ferrer, Fornés, Fernández & Queimadelos, 1994, Vilorio, Paredes & Paredes, 2003; Zijlstra & de Vries, 2000).

The conceptualization of "Burnout" by Maslach and Jackson (Maslach, 1993; Maslach & Leiter, 1981, 1986; Maslach, Jackson & Leiter, 1996) is the widely accepted model (García, 1990; Guerrero, 2003; Martínez, 2010; Taris, LeBlanc, Schaufeli & Enzman, 1998; Schaufeli & Schreurs, 2005; Tejero, 2006; Tejero, Fernández & Carballo, 2010). For this reason, I will use it as the reference concept. The conceptualization of "Burnout" Maslach et al. (Maslach & Leiter, 1981, 1986; Maslach, 1993; Maslach, Jackson & Leiter, 1996; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) identifies three dimensions in the "Burnout":

- Emotional exhaustion: feelings of exhaustion and fatigue caused by emotional level work pressures.
- Depersonalization: negative feelings and attitudes, cynical and coldness towards its colleagues. Because this process of hardening and dehumanizing, the professional can come to consider that people deserve their problems.

- Lack of personal accomplishment: that trend leads to a negative self-assessment, exhibiting a decline in feelings of competence, achievement and job success. This negative self-efficacy has a negative effect to job skills and professional conduct, as professionals are unhappy and dissatisfied with themselves and its work.

The overall objective of the research is to evaluate the syndrome of "Burnout" in secondary school teachers (ESO) of the Community of Madrid, to establish diagnostic criteria specific to this profession and to evaluate if "Burnout" occurs determined by the same characteristics as other studies have reflected.

As specific objectives, we have investigated the role of different sociodemographic, occupational and personality factors in the development of the syndrome of "Burnout", estimating the effects of mediating, inhibitor or facilitator of those factors in the development of "Burnout", and to investigate the influence between the factors of teaching situations questionnaire (teacher efficacy, teacher stress and negative experiences, climate and coexistence in the school, social status and families) in the "Burnout". To achieve the two objectives we propose specific side validation MBI-ES (Maslach Burnout Inventory) in a sample of teachers, questionnaire validation IPIP Big-Five version in a sample of teachers, and build/validate the questionnaire Teachers Situations.

With a sample of 566 secondary teachers, key findings include: exploratory and confirmatory analyses confirm the three factor structure of the original MBI-ES (Maslach et al., 1981) with correlations of .702 between emotional exhaustion and depersonalization, - .348 between emotional exhaustion and personal accomplishment, and - .283 between personal accomplishment and depersonalization; reliability indices of .87 for emotional exhaustion, .60 for depersonalization and .80 for personal accomplishment, the overall statistics confirm a good model as it presents an acceptable fit in all the indices used. In the study of the dimensionality of the Big-Five questionnaire (IPIP) exploratory and confirmatory analyses confirm the five-factor structure model with correlations of .430 between openness and agreeableness, .382 between agreeableness and extraversion, .344 between Agreeableness and Conscientiousness and .324 between extraversion and openness; reliability indices: .87 neuroticism, .76 openness, .77 agreeableness, .75 extraversion, .76 conscientiousness,



the overall statistics confirm a good model as it presents an acceptable fit in all the indices used. For the questionnaire related situations "Burnout" ad-hoc designed conducted an exploratory factor analysis, the result shows 58 items grouped into four factors explaining 39% of the total variance; the resulting factors are teacher self-assessment (18 items describing teaching skills teaching strategies and resources to address their profession, discipline, satisfaction, and student self-motivation, the ability to work positively with students and management team, the ability to influence on the school and its pupils), teacher stress and negative experiences (21 items describing a negative role of the teacher and negative consequences psychosomatic/physical and psychological/emotional), climate and coexistence at school (13 items describing support among peers, management leadership, compliance, school organization) and social/families consideration (6 items describing the recognition that teachers perceived by the general public and families of their particular students); reliability indices: .89 teacher self-efficacy, .86 teacher stress and negative experiences, .89 climate and coexistence at school, .76 social consideration and family. The correlations between the factors show significant correlations among teacher self-efficacy and climate/coexistence at school, self-efficacy and consideration, and teacher stress and social consideration/families. In the study of the relationship of "Burnout" with other sociodemographic variables, gender can conclude statistically significant differences in emotional exhaustion. As professional variables found significant differences for personal accomplishment and typology of the institution, teaching departments and diversity of students; in emotional exhaustion and depersonalization to the size of schools; emotional exhaustion for teachers graduation and crossing situation teachers' work with typology of institution; depersonalization for professional seniority and in their current work center. In the study of psychological variables correlations with the dimensions of the "Burnout" observed correlations between personality type and emotional exhaustion and depersonalization with job stress, and personal accomplishment with orientation to work. Among the five personality factors, neuroticism correlated with emotional exhaustion, personal accomplishment correlated with the five personality factors, depersonalization correlated with neuroticism, openness and agreeableness, extraversion and responsibility. In the questionnaire

analysis of teaching situations, self-efficacy correlated with personal accomplishment and depersonalization; teacher stress correlated with the three dimensions of the MBI, climate and coexistence correlated with personal accomplishment and depersonalization; social consideration and families correlated with personal accomplishment and emotional exhaustion. In the prediction of "Burnout", the block formed by age and sex were not statistically significant for any of the three dimensions of "Burnout". Work center's typology doesn't appear to be a predictor of the syndrome. Small work centers act as a protective factor of emotional exhaustion and depersonalization. In the case of Type A personality, we observed that work stress is a risk factor for emotional exhaustion, and job orientation acts as a protective factor for depersonalization. For teacher personality variables, teacher stress act as a risk factor on the three dimensions of the syndrome, neuroticism on emotional exhaustion and depersonalization; and agreeableness as a depersonalization protection factor. In the questionnaire "Teachers Situations", social/ families support act as a protective factor, and teacher stress as a risk factor for emotional exhaustion; in depersonalization, Kindness, self-efficacy and social/family support are protective factors, while neuroticism and teaching stress as risk factors; social/families consideration and self-efficacy are protective factors for personal accomplishment and teaching stress is a risk factor. The structural equation model ignores sociodemographic and academic factors as they did not resulted statistical significancy. The dimension of personal accomplishment is best explained by the model, followed by emotional exhaustion and depersonalization. I would emphasize the modulator role of social/family support, and the mediating effect of personal variables and personality.

Among the key findings, I would like to point out the right suitability of the model proposed by Maslach et al. (1981, 1986, 1996, 1999, 2001, 2008) in the frame of the study and research of "Burnout" teacher, the proper use of the measuring instrument MBI-ES teacher population and Big-Five (IPIP). With regard to the questionnaire "related situations "Burnout" in teachers" emphasizes the importance of teaching self-efficacy, teacher stress and negative experiences, climate and coexistence at school and social/families consideration, four blocks of high importance in the analysis of syndrome and the approach of preventive and intervention strategies.

